

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Koolieelse lasteasutuse pedagoog

Ene Pulk
KEERULISTE TÖÖALASTE JUHTUMITE ÜLE REFLEKTEERIMINE
LASTEAIAÕPETAJATE NÄIDETEL
Magistritöö

Juhendaja: kõrgkooli pedagoogika dotsent Mari Karm

Tartu 2018

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	3
1. Õpetaja professionaalne areng	5
2. Refleksioon õpetaja professionaalses arengus	9
2.1 Refleksiooni vajalikkus õpetajale	9
2.2 Mudelid refleksiooni läbiviimiseks	12
3. Uurimismetoodika.....	15
3.1 Valimi kirjeldus	15
3.2 Andmekogumismeetodid.....	15
3.2.1 Uurimuse protseduur.	16
3.3 Andmeanalüüs	17
4. Tulemused.....	19
4.1 Ülevaade kirjeldatud juhtumitest ja lasteaiaõpetajate tõlgendused juhtumitega kaasnenud emotsioonidest	19
4.2 Teadmised ja oskused olukorra lahendamisel	24
4.2.1 Olemasolevad teadmised.....	24
4.2.2 Puuduolevad teadmised ja oskused olukordade lahendamisel.	25
5. Arutelu	30
Kokkuvõte	35
Summary	36
Tänu sõnad	38
Autorsuse kinnitus.....	38
Kasutatud allikad:.....	39
Lisa 1 Poolstruktureeritud intervjuu kava	45

Sissejuhatus

Läbi aegade on ootused õpetajatele kõrged, eriti tänases kiiresti muutuv maailmas. Kvaliteetne alusharidus võimaldab lapse edasist toimetulekut koolilapsena ja ühiskonnaliikmena. Koolieelsetel lasteasutustel on tähtis roll laste sotsiaalse-, emotsionaalse-, füüsilise- ja kognitiivse arengu toetamisel. Mitmekesiste tegevuste kaudu saab lasteaiaõpetaja last toetada teda ümbritseva keskkonna mõistmisel. Eelkõige oodatakse tänaselt õpetajalt ettenägemisoskust ja oskust kujundada teadmisi nii, et õppija suudaks tulevikus maailmas edukalt hakkama saada. Õpetajatelt oodatakse empaatiavõimet, suhtlemisoskust, pedagoogilisi teadmisi ja oskusi, ent ka analüüsioskust ja refleksiooni. Selleks, et õpetajaametis hakkama saada, peab õpetaja ise olema valmis pidevaks enesearendamiseks.

Refleksioon on hea õpetamise ja õpetaja professionaalse arengu eelduseks (Korthagen & Vasalos, 2005). Reflekteerimine vajab õppimist ja praktiseerimist ning seda tuleb harjutada juba õpetajaks õppimise ajal. Refleksiooni käsitlusi ühendab arusaam, et reflekteeriva tegevuse käigus peab inimene olema teadlikult kaasatud. Refleksiooniprotsess algab probleemi identifitseerimisest ja teadlikust otsusest sellele lahendust otsida. (McAlpine & Weston, 2000). Igapäevaselt leitakse probleemidele harjumuspärased lahendused, mis on tavapäraselt toimunud, kuid ei tarvitse toimida konkreetset juhul. Väljaspoole tüüpilist kogemust jääv keeruline tööalane juhtum võib käivitada reflekteerimisprotsessi (McAlpine & Weston, 2000; Rogers, 2001). Kogemustest õppimine peab olema mõtestatud ja tõhus ning selleks tuleb õppida teadlikult, süsteemselt ja struktureeritult reflekteerima (Korthagen & Vasalos, 2005), ent igapäevases töös vaadatakse kogetud situatsioonidele tagasi pealiskaudselt, mis ei ole piisav, leidmaks sobivaid lahendusi tekkinud olukorrale. Õpetajad peaksid teadvustama refleksiooni vajalikkust, läbides etapilist põhjalikku refleksiooni. Kutsekoja poolt kinnitatud kutsestandardis, õpetaja tase 6 on kompetentsusnõuetes kirjeldatud, et õpetaja reflekteerib oma tegevust professionaalse arengu eesmärgil (Kutsestandard, 2017). Eelnevale tuginedes tuleneb käesoleva magistritöö probleem asjaolust, et õpetajalt eeldatakse reflekteerimisoskusi, kuid me ei tea, kuidas ja mille üle lasteaiaõpetaja reflekteerib ja mida keerulistest tööalastest juhtumitest õpib. Sellest tulenevalt on vajalik uurida, milliseid olukordi kirjeldavad lasteaiaõpetajad keerulistes tööalastes juhtumites, kuidas lasteaiaõpetajad reflekteerivad keerulisi tööalaseid juhtumeid ja kuidas lasteaiaõpetaja kirjeldab keerulistest tööalastest juhtumitest õppimist. Keeruline tööalane juhtum on käesoleva töö raames olukord, mida lasteaiaõpetaja tajub problemaatilisena; keeruline olukord

on olnud meeldejääv, oluline või tähenduslik; kus lasteaiaõpetaja tunneb end ebakindlalt, tundes, et tal jääb puudu olukorra lahendamisel teadmistest ja oskustest ning tajub vajadust oma käitumist muuta (Mitchell, 2001, Shapira-Lishchinsky, 2010).

Magistritöös keskendutakse keeruliste tööalaste juhtumite tajumisele lasteaiaõpetaja töös. Sellest tulenevalt kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab uurida arusaamu, tõlgendusi ja kogemusi. Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada, kuidas lasteaiaõpetaja reflekteerib keerulisi juhtumeid oma igapäevatöös. Uurimistulemuste analüüs võimaldab tuvastada lasteaiaõpetaja keerulised tööalased juhtumid ning tulemusi saab kasutada lasteaiaõpetajate koolituses õppematerjalide koostamisel. Lisaks täiendab magistritöö lasteaiaõpetajate professiooni alaseid uurimusi Eestis.

Magistritöö struktuur põhineb monograafia formaadil, kus esimeses peatükis antakse ülevaade teoreetilistest seisukohtadest. Peatükk jaguneb kahte alapeatükki: õpetaja professionaalne areng ja refleksioon õpetaja professionaalses arengus. Teises peatükis antakse ülevaade magistritöö valimist, andmekogumismeetoditest, uurimuse protseduurist ja andmete analüüsist. Kolmandas peatükis antakse ülevaade kogutud andmetest ja analüüsi tulemustest. Neljandas peatükis arutletakse magistritöö tulemuste üle, esitletakse saadud tulemuste rakendusvõimalusi ning tuuakse välja võimalikud edasised uurimissuunad.

1. Õpetaja professionaalne areng

Haridussüsteemi edu ja hariduse andmine saab võimalikuks professionaalsete õpetajate tegevuse läbi. Mõistet „professionaalsus“ käsitletakse Haridussõnastiku (www.eki.ee) järgi kui kutseala meisterlikkus, heatasemelisus, asjatundlikkus. Õpetaja roll ühiskonnas on haridusmaastikul ja ühiskonnas toimuvate muutustega sõltuvuses. Õpetaja töö on stressirohke ning uuenevate olukordade ja muutustega toimetulek eeldab õpetajalt õppimist ning sotsiaalset tuge (Timoštšuk, Ugaste, & Mets-Alunurm, 2018). Iga ajastu vajab õpetajaid ja esitab õpetajale kindlad nõudmised. Täna pööratakse tähtsustatakse ja väärtustatakse elukestvat õpet. Elukestva õppe süsteemi arendamisel peetakse oluliseks õppija aktiivset osalust õppeprotsessis ning koostööd ja üksteiselt õppimist. Strateegia rakendamise edukus sõltub õpetaja, muuhulgas ka tema sihipärase kutseoskuste arendamisest.

Õpetajate koolituse raamnõuete (2015) järgi koosneb professionaalne õppimine kolmest osast: õpetajakoolitus, kutseasta ning õpetaja tööalane täiendusõpe.

Kutsestandardis (2017) õpetaja tase 6 on välja toodud kutsekirjeldus. 6. taseme õpetaja töötab koolieelses lasteasutuses. Töökirjeldusena on märgitud iseseisev õpitegevuse kavandamine ning lapse arengut toetava õpi- ja kasvukeskkonna kujundamine. Läbi erinevate meetodite kasutamise rakendab ta õpetamisel mängu, aktiivset õppimist ning loovust. Õpetaja reflekteerib oma tegevust professionaalse arengu eesmärgil. Vajadusel toetub ta oma töös nõustamisele ja mentorlusele, nõustades ise õppijaid ja lapsevanemaid. Õpetaja, tase 6, osaleb meeskonnaliikmena haridusasutuse arendustegevuses, tehes koostööd kolleegide, tugispetsialistide, lapsevanemate ja lastega. Õpetaja kutsealal on lisaks õpetaja, tase 6 kutsele veel tase 7 (omistatakse magistriõppe läbimisel, vanemõpetaja) ning tase 8 (meisterõpetaja) (Kutsestandard, 2017). Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on märgitud erivajadustega lapse, sealhulgas andeka lapse, arengu toetamine lasteaias on meeskonna töö, mille toimimise eest vastutab lasteaia juhataja. Samas dokumendis osutatakse õpetaja koostööle erispetsialistidega ja lapsevanematega. Koostöös lapsevanemaga on tähendatud, et omavaheline koostöö peaks põhinema dialoogil, vastastikusel usaldusel ja lugupidamisel.

21. sajandi õpetaja on seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatööd ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014). Õpetajale seatud ootused ja uuenenud roll on kinnitatud õpetaja kutsestandardites, kus on välja toodud õpetaja tööks vajalik kompetentsus.

Eesti haridusmaastikul on rõhutatud vajadust minna täiskasvanust lähtuvalt kasvatuselt üle lapsekesksele kasvatusle juba üle kahekümne aasta. Seda üleminekut on toetatud lapsekeskse kasvatusel põhimõtete kajastamisega taasiseseisvunud Eesti alushariduse valdkonna riiklikes õppekavades (Alushariduse raamõppekava, 1999; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Hetkel kehtivas (Koolieelse..., 2008), aga ka varasemates õppekavades, on suund, et lasteaiaõpetajal peab olema teadmine lapse arengu seaduspärasustest ja ealistest iseärasustest. Lähtuvalt Elukestva õppe strateegiast 2020 (2014) ja Koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (2008) on muutunud õpikäsituse ja õpetaja rolli õpiprotsessis. Hariduses hinnatakse lapse võimalust olla aktiivne tegutsuja ja teadmiste looja koostöös eakaaslaste ja õpetajaga. Lasteaiaõpetaja kohustus on luua turvaline ja toetav arengukeskkond, kus lapsed saaksid avastada, uurida, katsetada, arutleda ja järeldusi teha (Tuuling, 2015). Lapsest lähtuv kasvatus peaks põhinema usaldusel ja lapse kasvamise austamisel, samas lapsed ka kuulavad ja austavad õpetajat (Kinos & Pukk, 2010). Lasteaiaõpetaja võib enda isikliku eeskujuga laste sotsiaalseid oskusi arendada. Õpetaja rolliks on sotsiaalsete oskuste väärtustamine näidates ise eeskujuna, olles hea kuulaja ja küsimuste esitaja, tagasiside andja nii laste kui lastevanemate jaoks. Erinevates olukordades saab harjutada kaaslaste aktiivset kuulamist ja neutraalset tagasiside andmist. Töös esineb olukordi, kus vajadusel toetatakse vanemaid ja õpetatakse lapsi kuulama, laste tundeid aktsepteerima (Pahk, 2017).

Männamaa ja Marats (2009) sõnul on eelkoolieas oluliseks kasvatusülesandeks kujundada prosotsiaalset käitumist. Lapse enesekohaste oskuste areng võimaldab tal eristada ja teadvustada oma võimeid, oskusi ja emotsioone ning juhtida oma käitumist. Lapse sotsiaalne areng peab tagama ühiskonnas elamiseks vajalike sotsiaalsete oskuste ja pädevuste omandamise. Seepärast on sotsiaalsete teadmiste ja oskuste ning väärtushinnanguliste hoiakute kujundamine üks tähtsamaid kasvatusülesandeid ning lasteaiaõpetaja vajab oma töös oskusi sotsiaalsete oskuste kujundamiseks.

Ander (2014) kajastab oma bakalaureuse töös vanemate ootusi lasteaiaõpetajale. Lastevanemad pidasid tähtsaks laste võrdväärset kohtlemist. Lisaks toodi välja usaldusväärsus, mis tagas meeldiva omavahelise koostöö. Eduka koostöö aluseks peeti usaldust, vaba suhtlemist ja ausat tagasiside jagamist. Tiko (2010) uuringute põhjal ootavad vanemad õpetajatelt eelkõige lapsesõbralikkust ja hoolivust, kuid samal ajal ka nõudlikkust ja järjekindlust õpioskuste kujundamisel.

Meid ümbritsev elu, sealhulgas haridussüsteem, liigub üha enam digitaliseerituse poole. Tänapäevaste laste jaoks on digivahendite kasutamine iseenesestmõistetav ja igapäevane.

Kutsestandardi (2017) järgi peavad õpetajad kasutama sobivaid digitehnoloogilisi vahendeid ja võimalusi nii õpikeskkonna kujundamisel kui ka õpitegevuste läbiviimisel. Tehnoloogia arengule lisandub teadmiste pidev juurdekasv. Seetõttu on oskus toime tulla üha uute teadmistega edukuse pragmaatiline eeldus. Tehnoloogia kasutamine õppetöös võimaldab tegevusi mitmekesistada (Timoštšuk et al., 2018).

Toetudes kutsestandardile (2017) on õpetaja (tase 6) töö toetada laste arengut, lähtudes nende tasemest ja võimetest ning arvestades riiklikes õppekavades seatud eesmäärke ja arendada oma kutseoskusi. Oma töös peab lasteaiaõpetaja oskama õpitegevust kavandada; kujundada õppija arengut toetavat õpi- ja kasvukeskkonda. Õppetegevuste mitmekesistamiseks peab ta rakendama mängu ja teisi aktiivset õpet ning loovust toetavaid meetodeid.

Õpetaja töös on oluline arvestada kõikide õppijate võimeid ja erinevusi. Erivajadustega õppijate kaasamise ja nende toetamise temaatika on ühiskonnas üha suurema tähelepanu all ning õpetajal peab olema oskus kirjeldatud olukorras hakkama saada. Õpetaja kutsestandardi järgi kuuluvad erivajadustega lapsed õpetaja vastutusalasse (Kutsestandard, 2017). Hariduslike erivajadustega laste, sealhulgas andekate laste, arengu toetamine on üks prioriteetsetest teemadest õpetajate täiendkoolituses. Häidkind ja Oras (2016) on uurimuse tulemustes välja toodud soovitus, pöörata õpetajakoolituse korraldamisel tähelepanu tugigrupi koostööle. Märgates lapse eristumist grupist ei piisa õpetaja tehtud kohandustest. Õpetajat toetava tugigrupi (tugispetsialistid, juhtkond) koostöösse kaasatakse inimesi, kes aitavad muudatusi realiseerida (lapsevanemad, tugiiisik, abiõpetaja, õpetaja abi). Vajadusel toetub õpetaja oma töös mentorlusele, teeb koostööd kolleegide, tugispetsialistide ja lapsevanematega. Uurimus osutab koostööle ning koostööoskuse vajalikkust on välja toodud ka kutsestandardis (Kutsestandard, 2017). Mitmed hiljutised uuringud toovad esile õpetajalt õpetajale jagamise kogemuse olulisuse (Isic-Ercan & Perkins 2017; McArdle & Ryan, 2017). Koolieelne haridustöö on oluline ning vajab enam ühiskondlikku väärtustamist. Selle juures on tähtis tunnustada lasteaiaõpetajaid, väärtustades nende identiteeti, erialaseid teadmisi ning väärtuslikke kogemusi. Õpetajate õpimotivatsioon ja õpikeskkond (sealhulgas koostöö kolleegidega, suhtlusoskus) mõjutavad aga õpetaja-lapse suhteid (Õpetajate koolituse.. 2015). Õpetaja õpib tööga seotud olukordades teistelt kolleegidelt ja õpilastelt. Õpetajad tähtsustavad kutsealase arengu ja õppimise olulisust, kuid nad ei saa sageli selleks oma vajadustele vastavat professionaalset tuge. Kolleegide tugi, enese töö sisu pidev mõtestamine-ümbermõtestamine ja õpetamistegevuste täiendamine ning õppijatelt saadav positiivne tagasiside, aitavad õpetajatel pettumust ja pingeid ületada. Pingetega toimetulek ei tohiks olla

ainult õpetaja ja tema lähemate kolleegide kanda. Õpetajad vajaksid ilmselt enam asjakohast täiendõpet ja nõustamist, mille eest peaksid hea seisma haridusasutused ja õpetajaid ettevalmistavad ülikoolid (Timoštšuk et al., 2018).

Töölase täiendusõppe eesmärgiks on luua õpetajatele võimalused eneseanalüüsiks ja professionaalseks arenguks ning kujundada inspireeriv ja innovaatiline hoiak, mille kaudu kasutada omandatud teadmisi ja oskusi parimal moel oma töös lapse arengu toetamisel. Õpetajate koolituse raamnõuetes (2015) peetakse tööalast täiendusõpet samuti oluliseks. Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) on leidnud õpetaja enda professionaalse identiteedi tajumise ja professionaalse arengu vahelisi seoseid. Lisaks mõjutab see valmisolekut kohaneda muutustega ja võtta üle uuenduslikke käsitusviise.

Üheks kompetentsusnõude osaks on reflekteerimine professionaalse arengu eesmärgil. Kutsestandardi (2017) õpetaja (tase 6 ja tase 7) tegevusnäitajatena ja Eesti õpetajaetika koodeksis (2005) on välja toodud, et õpetaja reflekteerib oma erialast pädevust ning tagasisidest lähtuvalt määratleb enesearendusvajaduse, mis kehtib ka lasteaiaõpetaja kohta. Analüüsile toetudes kavandab uued tegevused ning refleksiooni tulemusena muudab ta oma lähenemist ja tegutsemist õpetajana. Õpetaja töösades on muuhulgas välja toodud refleksioon ja professionaalne enesearendamine, kui oma füüsilise-, vaimse- ja emotsionaalse heaolu tagamine (Kutsestandard, 2017). Eesti õpetajaetika koodeksi (2005) järgi peaks õpetaja olema empaatiline ja positiivse ellusuhtumisega, olles ise elukestev õppija, täiendades pidevalt oma pädevust ning omades adekvaatset enesehinnangut ja sisemist vajadust eneseanalüüsiks. Õpetaja reflekteerib oma tegevust, talub kriitikat ja oskab sellele argumenteeritult vastata. Ta taotleb füüsilist ja vaimset, intellektuaalset ja emotsionaalset tasakaalu.

Tänases ühiskonnas puutume kokku üha uuenevate olukordadega. Professionaalsete õpetajate töö kaudu saame muuta haridussüsteemi edukamaks. Uute olukordadega toimetulek ning kiirete muutustega kohanemine on edu võtmeks, mis eeldab õpetajalt pidevat õppimist ja enesetäiendamist, olles ise aktiivne õppiija. Uuenenud õpikäsitus (Eesti elukestva...2014) sisaldab erinevaid märksõnu, sealhulgas õppijakesksust, meeskonnatööd, eneseväljendusoskust, loovust ja kriitilist mõtlemist. Igapäevastes olukordades toimetulekuks on vaja õpetajal end neis valdkondades arendada läbi õppimise ja enesetäiendamise.

2. Refleksioon õpetaja professionaalses arengus

Professionaalses arengus tähtsustatakse refleksiooni ja refleksioonioskust (Korthagen & Vasalos 2005; Poom-Valickis, 2007), sest refleksiooni kaudu on võimalik kogemusest õppimine. Refleksiooni on nimetatud (Korthagen & Vasalos, 2005) kui sisemusest juhitavat õppimist, mis toetab kutseoskuste arengut ning selle kaudu püüab inimene mõista oma kogemusi ning neid mõtestada. Läbi toimunud õppimise leitakse uusi võimalusi teistmoodi tegutsemiseks.

Refleksioon on kognitiivne protsess, mis nõuab õpetaja aktiivset osalust. Protsess saab alguse indiviidi jaoks tähenduslikust kogemusest ning tulemusena muutuvad reflekteerija arusaamad (Rogers 2011). Süsteemse ja eesmärgipärase reflekteerimise tulemusena paraneb õpetamise kvaliteet (McAlpine & Weston, 2000).

2.1 Refleksiooni vajalikkus õpetajale

Õpetajahariduses rõhutatakse reflekteerimise olulisust õppimisest ja professionaalsest arengust lähtudes (Eisenschmidt, 2007). Eesti õpetajahariduse strateegia 2009- 2013 dokumendis tuuakse välja refleksiooni valdkond arengukohana. Sealsele uuringule tuginedes on õpetajatel vähene valmisolek tegelda oma töö analüüsiga ja enesearenguga.

Kutsestandardis (2017) õpetaja tase 6, kutsekirjelduses on märgitud õpetaja vajalikkus reflekteerida oma tegevusi professionaalse arengu eesmärgil. Professionaalne areng eeldab õppimist ning seda toetab reflekteerimine. Õpetaja professionaalne areng on elukestvaõppe protsess, mille eeldus on ülikoolist omandatav õpetajakoolitus, järgnev kutseaasta ning järjepidev tööalane täiendamine. Refleksiooni peetakse vahendiks, mis aitab õpetajal end paremini tundma õppida. Refleksiooni käsitletakse haridusvaldkonnas töövahendina. Vajalik on mõista selle sisu. Mõistes ja kogedes refleksiooni kasulikkust muutub reflekteerimine töövahendist elustiiliks. Vajalik on õpetaja teadlikkus tööalaseks arendamiseks (Ottesen, 2007).

Õpetajal on kasulik reflekteerida pidevalt, kuid valikusse, mida reflekteerida, tuleb kriitiliselt suhtuda. McAlpine ja Westoni (2000, 2002) arvates on oma töö pideva analüüsimise ja selle tagajärjel otsuste langetamise kaudu võimalik teadmisi ühendada praktilise tegevusega. Omandatud teadmiste abil suureneb suutlikkus reflekteerida ja seeläbi toimub professionaalne areng. Refleksiooni peetakse vahendiks, mis aitab õpetajal end

paremini tundma õppida (Korthagen & Vasalos, 2005). Refleksioon kui teadlikuks saamine enda pädevusest, aga ka uskumustest, hoiakutest ja väärtustest on see, mis annab meile ühelt poolt teadlikuse ning teisalt võimaldab võtta vastutuse isikliku arengu eest. Õpetajakoolituse raames käsitletakse refleksiooniprotsessi peamiselt tagasisivaatavalt, kuid sama oluline on osata vaadata tulevikku (Beauchamp & Thomas, 2010).

Küsimused „Kes ma õpetajana olen?” ja „Milline on see ideaal, mille poole püüdlen?” on ühtemoodi olulised nii identiteedi loomise kui ka professionaalse arengu vaatepunktist (Korthagen & Vasalos, 2005). Pidev ideaali ja kogetud tegelikkuse vaheline dialoog võimaldab indiviidil teadvustada eesmärgid ning jälgida oma arengut ja tegevust professionaalina.

Poom-Valickis ja Löfström (2014) uuringus tuuakse välja, et õpetaja õpingute jooksul muutub arusaam õpetaja tööst ning suurimaks mõjutajaks on just pedagoogiline praktika. Õpetajaks kujunemise üheks etapiks on endast, kui professionaalset kujutluspildi loomine ning õpetajakoolituses tuleks sellele rohkem tähelepanu pöörata.

Refleksiooni soodustab õpetaja enda tegevuse kõrvalt vaatamine (Shapiro, Kasman & Shafer, 2006) ning avatud hoiak oma tegevuste ja uskumuste suhtes (Korthagen, 2004; Eisenschmidt et al., 2009). Reflekterimise soodustamiseks on mitmete autorite poolt märgitud veel turvalist ja solidaarset töökeskkonda ning kriitilisi kolleege (Moon, 1999; Karm, 2007). Muri (2014) on uurinud välise keskkonna mõju refleksiooniprotsessis. Oma uurimuses on ta keskendunud toimunud tegevuse üle reflekteerimisele (*reflection-on-action*) ning refleksioonile tegevuse ajal (*reflection-in-action*) (Schön, 1983, viidatud Muri, 2014 j), kirjaliku reflekteerimise (*rapid reflection*) (Rogers, 2011) ja planeeritava refleksiooni (*reflection-for-action*) (Moon, 1999) üle. Tulemustest selgub, et kooliõpetajate arvates soodustab reflekteerimist pigem sisemist soovi saada tagasisidet oma tööle. Refleksiooni soodustavaks faktoriks on usaldusisikutest kolleegid, kuid töökeskkond koolis refleksiooni ei soodusta.

Kriitilist refleksiooni saame kasutada varjatud eelduste analüüsimisel, mis mõjutavad meie käitumist. Iseenda väärtuste ja ettekujutuste, arusaamade või sotsiaalsete rollide analüüsimise tulemusena saame iseendast teadlikumaks. Kriitilise refleksiooni kaudu teadvustame omaks võetud ühiskondlikke väärtusi ja norme ning mõistame, millised on meie tegevuse taga olevad teoreetilised arusaamad ning aitab õpetajal loobuda enda süüdistamisest olukordades, mida nad muuta ei saa. Reflekterimine pakub võimaluse kriitiliselt vastanduda oma mõtteviisile või olukorrale. Läbi kriitilise refleksiooni saab indiviid iseendast teadlikumaks ning muutub seeläbi iseseisvamaks (Brookfield, 1995). Swan ja Bailey (2004) ,

et emotsioonide peegeldamise kaudu võidakse avastada tõdesid mis ei pruugi olla õiged ega reflekteerijale mugavad. Aktsepteerides ebamugavaid tõdesid võime muutuda paremaks ühiskonna või meeskonna liikmeks. Emotsioonide mõtestamine aitab jõuda võimalike uute ideede ja lahendusteni, julgustades kasutama kriitilist analüüsi ja emotsioonide reflekteerimist kollektiivse mõtteviisi osana.

Läbi õpetaja töös esile kerkivate keeruliste situatsioonide, mida ei ole võimalik harjumuspärasel viisil lahendada (Korthagen & Vasalos, 2005) saab õpetaja reflekteerimise kaudu kogemusest õppida (Gibbs, 1988; Kolb, 1984; Moon, 1999; Korthagen & Vasalos, 2005). Reflekteerimise ajendiks võib osutuda ka positiivne sündmus. Reflekteerides analüüsib õpetaja kogetud sündmust, arutledes situatsiooni tekkepõhjuste ja osapoolte käitumist mõjutanud asjaolude üle. Õpetamissituatsioonide üle reflekteerimine annab õpetajale uusi praktilisi teadmisi, mis kiirendavad professionaalset arengut ning toetavad professionaalset arengut erinevate etappide läbimisel (Moon, 1999).

Goldman ja Grimbeek (2015) sõnul peavad õpetajad ise olema võimelised reflekteerima ning mõistma refleksiooni olulisust. Eneseanalüüs on professionaalsuse tunnusjoon (Beauchamp & Thomas, 2010).

Refleksiooni eesmärgiks on õppimine, analüüsimine ja hindamine. Õpetaja refleksioon tähendab oma rolli, tegevuse eesmärkide, isiklike teooriate ja arusaamade mõtestamist. Refleksiooni tulemusena saame teadlikkumaks iseenda oskustest, kompetentsusest, väärtuste ja arusaamade tasemest, läbi mille saame end arendada ning muuta (Eisenschmidt 2007). Refleksiooniprotsessi käigus uurime oma käitumist, mõtteid ja uskumusi vabatahtlikul ja kriitilisel piiril (Marcos et al., 2009). Tegevuse aluseks olevate uskumuste ja põhimõtete reflekteerimisel on vaja kogemust, oskust ja teoreetilist tausta, millele oma kogemus paigutada (Karm, 2007). Teades teadlikult oma oskuste, väärtuste, arusaamade ja kompetentsi taset, saame neid külgi endas muuta ja arendada (Poom-Valickis, 2007). Lepp (2009) magistr töö uuriti õpetajate teadlikkust refleksioonist. Tulemustes kajastus, et õpetajad seostavad refleksiooni pigem eneseanalüüsiga. Vastajad pidasid levinumaks refleksiooniviisiks mõtlemist. Refleksiooni ajenditena nimetati enim suhetest tulenevaid, peamiselt negatiivseid emotsioone. Leiti, et refleksiooni õpetamine ja õppimine on professionaalses arengus vajalik.

Kallas jt (2015) uurimusest „Õpetajate täiendusõppe vajadused“ selgub, et koolitusi õpetajate eneserefleksiooni ja hindamise teemal on küll olnud, kuid need on teooriakesksed. Koolituselt saadav ei ole võimaldanud õppijatel õpitut praktikas rakendada.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et refleksioon on vajalik õpetaja tööalaseks arendamiseks, ühendades oma teadmised praktilise tegevusega. Reflekteerimise kaudu saame end paremini tundma õppida, teadvustades oma pädevust, uskumusi, väärtusi ja hoiakuid. Õpetajatel on soov saada tagasisidet oma tööle ning seda võimaldab ka reflekteerimine.

2.2 Mudelid refleksiooni läbiviimiseks

Refleksiooniprotsess on keeruline ja mitmetahuline. Reflekteerimise toetamiseks on välja töötatud erinevaid mudeleid, kasutusel on erisugused reflekteerimist abistavad küsimused, ülesanded ja töövõtteid. Järgnevalt kirjeldatakse klassikalisi mudeleid erinevatelt autoritelt (Gibbs, 1988, Kolb, 1984, Moon, 2004, Korthagen & Vasalos, 2005). Refleksiooniprotsessis eristatakse mitmeid erinevaid sügavusastmeid ja etappe.

Gibbsi (1988) mudeli järgi toimub refleksiooniprotsess süsteemselt, ringikujuliselt, jaotudes kuueks etapiks (kirjeldus, tunded, hindamine, analüüs, järeldus ja tegevusplaan). Selle mudeli põhjal on reflekteerimise eesmärgiks kogemusest õppimine tegevuskava koostamise abil.

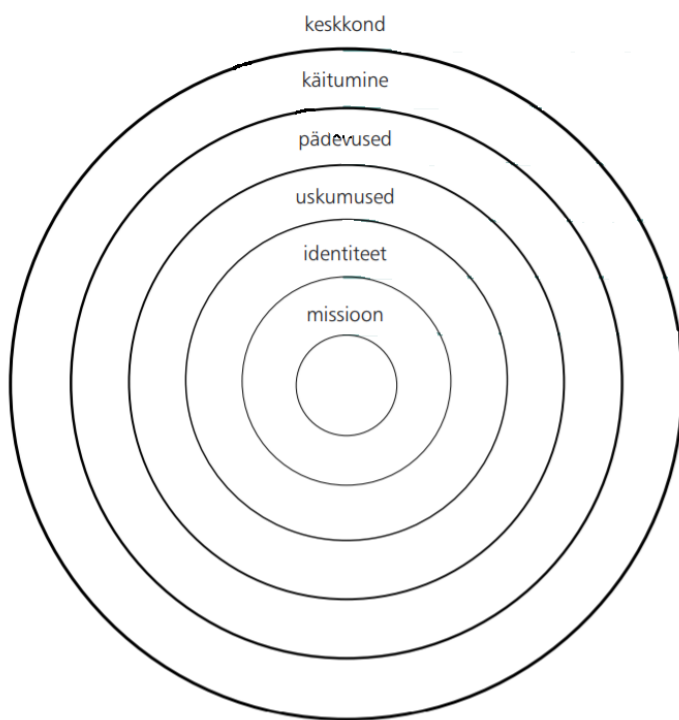
Kolbi (1984) ringil ehk õpiringi mudelil on kogemusliku õppe teooria kohaselt reflekteerimise lähtekohaks läbielatud isiklik kogemus. Õpitsükkel on nelja etapiline (kogemused, kirjeldamine, järeldamine ja planeerimine). Kolbi sõnul kuuluvad õppimisse mõtlemine, probleemide lahendamine, vaatlus, tunded, käitumine ja loovus.

Refleksioonis on lisaks kasutusel sisend- väljund teooria. Reflekteerimise sisendiks (*input*) on teooriad, teadmised, kogemused, tunded ja väljundiks (*output*) uued teadmised, arusaamine, uue tegevuse rakendamine, professionaalne areng, uued ideed, uued lahendused, selginemine ja äratundmine (Moon 1999, 2004).

Rõhutatakse, et professionaalseks arenguks on vajalik reflekteerida ümbritseva keskkonna, käitumise, teadmiste ja uskumuste üle, millele lisandub veel professionaalne identiteet ja missioon (Korthagen & Vasalos 2005; Lee 2005).

Indiviidi tegevust juhtivatest tegevustest saame enim teadlikumaks reflekteerides ennast ja oma kogemusi erinevatel sügavusastmetel (Brookfield 1995; Korthagen & Vasalos 2005; Lee 2005). Fred Korthagen ja Angelo Vasalos (2005) on välja pakkunud nn sibulamudeli, mille erinevad tasandid peegeldavad refleksiooni erinevaid sügavusastmeid, eristades neid reflekteerimise objekti järgi (kasutatud Sarv, 2013 tõlget).

Esimesel tasandil *Mida ma kogen iseendast väljapool?* reflekteeritakse ümbritseva keskkonna ja sündmuste üle. Käitumise tasandil *Mida ma teen?* reflekteeritakse toimimise ja tegutsemise, selle tagajärgede üle. Kompetentside tasandil *Mida ma oskan?* reflekteeritakse personaalseks tegutsemisteks vajalike teadmiste ja oskuste olemasolu üle. Uskumuste tasandil *Millesse ma usun?* on refleksiooni objektiks elu jooksul väljakujunenud arusaamad ja uskumused, mis on professionaalse toimimise ja isikliku käitumise aluseks. Identiteedi tasandil *Milline ma õpetajana olen?* on reflekteerimise objektiks inimese enesetunnetamine ja -määratlemine ning missiooni tasandi *Miks ma olen õpetaja?* refleksiooni iseloomustab terviklik nägemus endast ja oma missioonist. Sisemised tasandid (kompetentsus, uskumused, identiteet, missioon) mõjutavad ja määravad inimese toimimist välimistel tasanditel ning seda mudelit kasutades on võimalik näha indiviidi sisemisi ja välimisi vastuolusid. Refleksiooni sügavusest sõltub kogemusest õppimine (Korthagen, & Vasalos, 2005).



Joonis 1. Refleksioonimudel Korthageni ja Vasalose nn sibulamudeli alusel (2005)

Lisaks sügavusele võetakse refleksiooni süstematiseerimisel aluseks erinevaid käsitlusi refleksiooni sotsiaalsest mõõtmest, eristades individuaalset tegevust ja koostööd kolleegidega (Moon, 2004). Üha enam käsitletakse refleksiooni kui koostööle suunatud protsessi ning arutelusid kolleegide, eelkõige mentoriga, peetakse refleksiooni tekkimise eelduseks (Hatton & Smith, 1995; Korthagen & Vasalos, 2005). Refleksiooni sügavamaks

muutumisel kirjeldab õpetaja reflekteerides oma hirme, pettumusi ja mõtteid. Lokko (2013) magistr töö tulemused ühtivad Goldman jt (2015) tulemustega, kus selgus, et algajate õpetajate refleksioonides esineb sügavaid refleksioonitasemeid vähem välimistest.

Sarah Bolton (2016) käsitleb eetiliselt keerulisi olukordi ning toob välja, et nende üle on eriti oluline reflekteerida, kuna otsus tuleb sageli teha ajalise surve all. Kriitilises situatsioonis võivad küll olla võimalikud erinevad lahendusvariandid, kuid ajalimiit raskendab ja takistab nende läbikaalumist.

Allas (2014) on oma magistr töö läbiviidud uurimuses käsitlenud õpetajakoolituse üliõpilaste reflekteerimisostkust ning enda tegevuse tagasisidestamist. Läbiviidud uurimuse ajendiks oli mitmete autorite tähelepanek, et õpetajad ei pruugi õpingute ajal refleksiooni kasutamist selgeks saada. Tulemused olid kooskõlas eelnevalt uurituga, kus kaasõppijate jagatud teadmised toetasid suulise refleksiooni toimumist ning kaasõpilaste refleksioonis osalemine tõstab refleksiooni kvaliteeti üldiselt (Leijen et al., 2012).

Refleksioon on eelduseks kogemusest õppimisele muutes oma praktilist tegevust ning toetades professionaalset arengut. Reflekteerimisprotsess saab toimuma probleemset olukorda märgates, vajalik on valmisolek, tahe ja oskused reflekteerimiseks. Tähtis on eristada, millised teemad vajavad sügavat refleksiooni. Professionaalse arengu kindlustamiseks on vaja teadlikult ja süsteemselt reflekteerida. Käesoleva magistr töö probleem tuleneb asjaolust, et õpetajalt eeldatakse reflekteerimisostkusi, kuid me ei tea, kuidas ja mille üle lasteaiaõpetaja reflekteerib ja mida keerulistest tööalastest juhtumitest õpib. Magistr töö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas lasteaiaõpetaja reflekteerib juhtumeid oma igapäevatöös. Sellest tulenevalt on esitatud järgnevad uurimisküsimused:

- Milliseid olukordi kirjeldavad lasteaiaõpetajad keerulistes tööalastes juhtumites?
- Kuidas lasteaiaõpetajad reflekteerivad keerulisi tööalaseid juhtumeid?
- Kuidas lasteaiaõpetaja kirjeldab keerulistest tööalastest juhtumitest õppimist?

3. Uurimismetoodika

Magistritöö eesmärgist ja probleemist lähtuvalt on valitud kvalitatiivne uurimisviis. Antud uurimisviis on sobilik, kuna just kvalitatiivse uurimisviisi abil saame selgitada ja mõista lasteaiaõpetajate arusaamu, tõlgendusi ja kogemusi keeruliste tööalaste juhtumitega.

3.1 Valimi kirjeldus

Kvalitatiivsele uurimusele on iseloomulik, et uurimisobjektid valitakse eesmärgipäraselt mitte juhuslikku valimit kasutades (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005). Magistritöö valim moodustati eesmärgipäraselt järgmiste kriteeriumite alusel. Valimisse kuulus 12 hetkel lasteaiaõpetajana töötavat pedagoogi. Valimi lõplik suurus otsustati andmete kogumise ja analüüsimise protsessi kestel. Otsuse aluseks oli andmestiku piisavus kui uut informatsiooni ei lisandu (Laherand, 2008). Kvalitatiivse uurimuse valimi suuruse otsustab rikkaliku informatsiooni saamise reegel (Mitchell, 2001). Uurimusse sobivate lasteaiaõpetajate leidmiseks võttis autor ühendust lasteaia juhtidega, paludes neilt soovitusi valimisse sobivate lasteaiaõpetajate leidmiseks. Üheks eelduseks valimisse kuulumisel oli uurimuse perioodil lasteaias pedagoogina töötamine. Soovitatud lasteaiaõpetajate hulgast valis töö autor juhusliku valiku tulemusena välja õpetajad, kellega võeti ühendust. Õpetajate poole pöördumisel saadi positiivne kontakt, kuid peale ülesande täpsemat kirjeldust ja järelemõtlemist loobusid 2 lasteaiaõpetajat uurimuses osalemast. Uurimuses osalejatest olid kõik lasteaiaõpetajad naised, vanuses 25 kuni 52 eluaastat. Intervjueeritavad olid lasteaiaõpetajana töötanud ajaliselt 2 kuud kuni 15 aastat. Kõrgharidus oli 10. õpetajal.

3.2 Andmekogumismeetodid

Lasteaiaõpetajate arusaamade väljaselgitamiseks ning kogemuste analüüsimiseks kasutati andmete kogumiseks keerulisi tööalaseid juhtumeid ja intervjuusid. Keeruliste tööalaste juhtumite analüüsi on kasutatud erinevates teadusharudes. Keeruliste juhtumite tehnikat kasutatakse laialdaselt kvalitatiivsetes uurimustöodes. Sarah Bolton (2016) väidab oma uuringus, et keerulised juhtumid panevad meid oma tegevusele mõtlema. Keerulistel juhtumitel võib olla positiivne või negatiivne kogemus. Hariduse valdkonnas on keeruliste juhtumite tehnikat kasutanud näiteks Shapira-Lischchinsky (2011), (kasutati mõistet „*kriitilise*

intsidendi analüüs“- tavaliselt soovimatu olukord töötaja kogemuses) keskendudes oma uurimuses õpetajate töös tekkinud eetiliste dilemmaide lahendamisele. Igapäevaselt tekib mitmeid erinevaid olukordi või situatsioone, kuid just keerulised juhtumid vajavad analüüsi ja refleksiooni. Igapäeva olukordades tekkivaid situatsioone on võimalik kriitiliselt vaadelda, kuid juhtumid on keerulised seetõttu, et neid analüüsitakse ja nende üle reflekteeritakse (Tripp, 1993, viidatud Aruväli, 2014 j). Aruväli (2014) magistritöös kasutati mõistet „*kriitilised intsidendid*“, kus selgitati erinevaid käsitlusi ning kasutati nimetatud tehnikat andmete analüüsimisel. Sünonüümidenä võib leida probleemseid, raskeid, keerulisi, ja tähelepanuväärseid sündmusi (situatsioone, intsidente, juhtumeid). Käesolevas töös kasutan läbivalt mõistet keerulised tööalased juhtumid. Keerulisi juhtumeid vaadeldakse kui lasteaiaõpetajate jaoks meelde jäänud, olulisi, mõtlemapanevaid või tähenduslikke situatsioone.

Keeruliste juhtumite analüüsimine tegelike olukordade kaudu võimaldab uusi teadmisi saada ning on eelistatud meetodi kasutamise põhjenduseks. Mitmete uurijate (Daley, 2001; Mitchell, 2001) väitel jõutakse keerulisi juhtumeid uurides sügava ja olulise informatsiooni. Käesolev magistritöö võimaldab uurida reaalselt toimunud keeruliste juhtumite tõlgendusi. Uurimuse läbiviimiseks paluti igal õpetajal kirjeldada ühte toimunud keerulist tööalast juhtumit, mis võis tunduda problemaatilisena või kriitilisena, otsides juhtumile sobivat lahendust või tegutsemisviisi. Andmete kogumise käigus esitas lasteaiaõpetaja kõigepealt juhtumi kirjelduse, millele toetudes viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu. Uurimuses osalenute kirjutise kaudu toodi välja isiklik kogemus.

3.3 Uurimuse protseduur.

Andmekogumisinstrumenti testiti novembrist 2017 märtsini 2018. Esmalt kirjutas töö autor ise keerulise tööalase juhtumi kirjelduse ning analüüsis oma juhtumit. Uurija enda keerulise juhtumi analüüsi tulemused toetasid intervjuuküsimuste koostamist. Uurimisinstrumentina kasutatud intervjuu küsimused koostas uurija lähtudes uurimistöö eesmärgist, uurimisküsimustest. Intervjuukava oli jaotatud teemaplokkideks: avaküsimused, teemasse sissejuhatus, põhiküsimused (situatsiooni olemus, toimetulek ja lahendus, tähendus, õppimine ning mina õpetajana) ja kokkuvõtvad küsimused (Lisa 1). Küsimuste koostamisel tugineti Mooni (2004) ja Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudelile. Edasine testimine viidi läbi ühe osalejaga 2018. aasta jaanuaris. Prooviintervjuu viidi läbi, et välja selgitada, kas

koostatud küsimustega on võimalik leida uurimusküsimustele vastuseid ning anda uurijale intervjuerimiskogemus. Selle käigus selgus, et olulisi muudatusi intervjuukavas pole vaja teha. Kvale (1996) hinnangul sõltuvad intervjuu tulemused intervjuerija suutlikkusest tulemusi tõlgendada, tema teadmistest ja oskustest. Prooviintervjuus osalejalt saadud tagasiside osutus positiivseks. Juhtumikirjeldus ja intervjuu tulemused lisati põhiaandmete hulka. Uurimisperioodi vältel on teinud uurija elektroonilisi märkmeid memodena, kus märgiti üles erinevaid tähelepanekuid ja mõtteid. Memodel olevad tähelepanekud toetasid intervjuude läbiviimisel teemas püsimist või olulise info juurde tagasitulemist (näiteks emotsioonid, teadmised- oskused jne). Andmeanalüüsi perioodil märgati ja kajastati memodes mitmel korral, et uurija poolt taheti anda koodide loomisel omapoolseid hinnanguid, mitte analüüsida intervjuudes antud vastuseid. Magistritöö autor teavitas uurimuse teemast ja protseduurist kõiki uurimuses osalenuid kirjalikult ja suuliselt. Eelneva teavituse jagamine andis uuritavale võimaluse soovi korral lisaküsimusi esitada. Andmete analüüsi käigus anti igale uurimuses osalejale kindel tähtedest ja numbritest koosnev märgistus, mida kasutati analüüsimisel, tulemuste tõlgendamisel ja esitlemisel. Märgistusega tagati uuringus osalejatele anonüümsus. Uurimuses osalejaid oli uurimuse valdkonnast ja protseduurist eelnevalt informeeritud. Juhtumi kirjeldamiseks palus autor meenutada tööpraktika jooksul esinenud keerulist juhtumit ning andis juhise selle kirjanekuks. Kirjeldusele järgnes poolstruktureeritud intervjuu, mis viidi läbi intervjueeritavale sobival ajal ja kohas. Kõik intervjuud salvestati intervjueeritavate nõusolekul. Keskmise intervjuu läbiviimise kestvus oli 28 minutit.

3.4 Andmeanalüüs

Andmete kogumise perioodiga paralleelselt alustati andmete töötlemist ja analüüsimist. Transkribeerimisel kasutati nimede asemel intervjueeritavatele omistatud märgistusi. Intervjuude helifail transkribeeriti TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (<http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>) kasutades. Transkribeeritud intervjuusid korrigeeriti hilisema helifaili läbikuulamise käigus, kuna täisautomaatne programm ei tuvastanud kõiki intervjueeritava poolt öeldud sõnu õigesti. Transkribeeritud intervjuusid oli kokku kaksteist ja teksti maht oli keskmiselt 6 A4 formaadis lehekülge, reavahega 1,0, lehekülgede koguarvuga 64 lehekülge.

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Avatud kodeerimise tulemusel grupeeriti koodid ja moodustati kategooriad ning informatsioon selleks tulenes transkribeeritud andmetest (Laherand, 2008). Andmete analüüsi protsessiks kasutati andmeanalüüsikeskkonda QCMap. Esmalt analüüsiti juhtumite sisu, seejärel juhtumites kirjeldatud osalejate andmeid. Saadud andmete põhjal koostati informatiivne tabel. Intervjuud loeti korduvalt läbi, millele järgnes avatud kodeerimine.

Intervjuude põhjal kodeerimine toimus kolme uurimisküsimuse alusel. QCMap-i kasutamine võimaldas transkriptsioonidest sarnased koodid alakategooriateks koondada. Andmeanalüüsi käigus loodi vastavalt uurimisküsimustele pea- ja alakategooriad.

Tabelis 1 on näitena koodide alakategooriaks moodustamine. Koodidest moodustati alakategooria ja kategooria, mis puudutas teist uurimisküsimust: Kuidas lasteaiaõpetajad reflekteerivad keerulisi tööalaseid juhtumeid?

Tabel 1. Kategooriate moodustamine koodidest

Koodid	Alakategooria	Kategooria
Oskus suhelda	Olemasolevad teadmised ja oskused	Keeruliste juhtumite lahendamisega seotud teadmised ja oskused
Aktiivse kuulamise oskus		
Meditatsioonivaldkonna teadmised		
Erivajadustega lapse eripära teadmised		
Puudub konfliktide lahendamise oskus	Puuduolevad teadmised ja oskused	
Puudub läbirääkimisoskus		
Puuduvad teadmised seadusandlusest		
Puuduvad oskused erivajadusega lapsega suhtlemiseks		
Puudub konfliktide lahendamise oskus		

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tõstmiseks kaasati kaaskodeerijat, kes omab teadmisi kvalitatiivse sisuanalüüsi kohta ning omab oskusi andmetöötluskeskkonna QCMap kasutamiseks. Kaaskodeerija kodeeris 10% intervjuudest. Tulemustes esines üksikuid erinevusi, kuid valdavalt tekkinud koodide sisud kattusid. Autori poolt viidi läbi korduvkodeerimine, mille tulemusena parandati koodide ja kategooriate sõnastust. Lisaks arutati kategoriseerimisotsused läbi ka juhendajaga, et andmed ja kategooriad oleksid üheselt mõistetavad. Pärast kodeerimist loodi antud programmi kasutades kõikidest koodidest Exceli tabelid, mis tõid esile sarnased koodid ja neid ilmestasid kodeerimise käigus markeeritud näited, mis lihtsustasid edasist täpset andmete analüüsimist tulemuste koostamise tarbeks.

Keeruliste tööalaste juhtumite tekke põhjustena saab välja tuua endast või suhtlemispartneri(te) ootamatut või tavapärast käitumist tekkinud olukorras. Reflekteerimine keerulise juhtumi korral võib olla positiivne või negatiivne kogemus. Reflekteerimise protsesse kasutatakse alateadlikult, kuid mõtteprotsessi struktureerimine võimaldab uue arusaamise arengut (Elliot, 2004, viidatud Bolton, S. 2004 j).

Andmeanalüüsi tulemusena moodustusid järgmised kategooriad: juhtumite sisu, emotsioonid, teadmised ja oskused, õppimine, õpetaja professionaalsus.

Tulemused on lähtuvalt uurimisküsimustest esitatud pea- ja alakategooriate kaupa. Tulemusi kinnitavad ja illustreerivad tsitaadid intervjuudest. Tsitaadid on esitatud originaalkujul (tekstiosa toimetamata). Tsitaadi lõppu on lisatud intervjuu märgistus. Kaldkirjas on näited uuritavate tsitaatidest.

4. Tulemused

Lasteaiaõpetajate poolt esitatud keeruliste tööalaste juhtumite kirjelduste ja analüüsi põhjal võib välja tuua, milliseid olukordi pidasid lasteaiaõpetajad keerulisteks tööalasteks juhtumiteks, kuidas kasutati teadmisi ja oskuseid olukordade lahendamisel ja mida olukordadest õpiti.

Lasteaiaõpetajate poolt esitatud kirjalikes juhtumites esines valdavalt kokkulangevus intervjuudes kirjeldatud juhtumitega. Juhtumikirjelduste ja intervjuude käigus uuesti jutustatud situatsioonide võrdlemisel selgus, et kirjutised on konkreetsema ja läbimõelduma infoga. Intervjuudes juhtumeid jutustades elavnesid lasteaiaõpetajatel kogetud emotsioonid ning lugu hakkas jutustajates uuesti elama.

4.1 Ülevaade kirjeldatud juhtumitest ja lasteaiaõpetajate tõlgendused juhtumitega kaasnenud emotsioonidest

Lasteaiaõpetajate poolt esitatud keeruliste tööalaste juhtumite kirjelduse ja analüüsimise põhjal toodi välja, milliseid olukordi peeti keerulisteks, kuidas neid olukordi tõlgendati ning millised olid õpetajate jaoks lugude tähendused. Tabelis 2 on välja toodud lasteaiaõpetajate esitatud juhtumid lühikokkuvõttena.

Tabel 2. Lasteaiaõpetajate kirjeldused keerulistele juhtumitele

Märgis tus juhtum ile	Osalejad	Juhtumisse kaasatus	Kirjeldatud juhtumite sisu	Lahendatud / lahendamata juhtum ning tulemus
EU1	Lapsevanem	Juhtkond, liikumisõpetaja	Lapsevanema rahulolematus olukorraga, kus õpetaja poolt internetti üleslaetud fotodel märkas lapsevanem oma mossitavat last. Vanema küsimus lasteaiale „Kas laps peab tegema midagi, mida ta ei taha?“	Lahendamata. Õpetaja jäi juhtkonnalt tuge saamata oma süütundes üksi.
EU2	Lapsevanem	Meeskonnaliikmed, direktor, sotsiaaltöötaja, lastekaitsepspecialist, tugiisik	Keeruline olukord lapsevanemaga, kes tõi lasteaeda erivajadusega lapse, kellel esines raskusi lasteaia keskkonda sotsialiseerumisel. Rühmas käivate teiste lastevanemate rahulolematus olukorraga. Sündmuse ebapädev kajastamine ajakirjanduses.	Lahendatud. Osapoolte vahel on koostöö jätkamiseks ühised kokkulepped sõlmitud.
EU3	Laps	-	Juhtumiks on mängus esinev laste vaheline konflikt, õpetaja vähene töökogemus, mis ei võimaldanud olukorda professionaalselt lahendada.	Lahendatud. Keeruline situatsioon on lahendatud.
EU4	Lapsevanem	Direktor	Keeruline olukord on seotud lapsevanemaga ja tekkinud juhtumile järgnev käitumine lapsevanema poolt (postitus sotsiaalmeedias), kuna lasteaiaõpetaja keeldus haiget last lasteaeda vastu võtmast.	Lahendatud. Teemaatilised vestlused spetsialistidega ja juhtumi järgselt toimunud koolitused on toetanud õpetaja enesekindlust ja arengut.
EU5	Kolleeg	Direktor, majandusala juhataja	Juhtum on seotud õpetaja ja õpetaja abi omavahelise pingelolukorraga suhtlemisel-ettearvamatu käitumine, mis toob õpetajale kaasa lisatöö koormust.	Lahendamata. Pingeline olukord meeskonnas kestab edasi. Lahendus on leidmata.
EU6	Kolleeg	Kolleegid, direktori asetäitja, direktor	Arusaamatus on seotud omavahelise töökorraldusega. Olukorra tõttu häiritud kolleegide omavahelised suhted ja suhted juhtkonnaga /direktoriga.	Lahendamata. Karistusena määratud dokumendile on allkiri andmata, kuid omavaheline koostöö jätkub.
EU7	Kolleeg	Direktor, lapsevanemad	Kirjeldatud juhtum on probleemiks lasteaiaõpetajate omavaheline tööjaotus, mis jutustaja jaoks ei olnud tasakaalus/võrdne.	Lahendamata. Toimus õpetaja ametikoha vahetus, kuid omavahel pole teema tänaseni lahti räägitud.
EU8	Lapsevanem	Rühma meeskond, direktor	Keeruline juhtum rühma lapsevanematega erivajadusega	Lahendatud. Ümarlauas on

			lapse vajadustest tingitud tegevuste pärast rühmas.	omavahelised kokkulepped sõlmitud ning neid järgitakse.
EU9	Kolleeg	Rühma meeskond, kolleegid	Keerulise olukorra tekitab lapsevanemast kolleegi tagasiside (lapse õueriite kuivatamine) ning negatiivse info levitamine kolleegide seas, mille tõttu on tekkinud õpetaja ja lapsevanema vaheline arusaamatus ning omavaheline usaldamatus.	Lahendamata. Õpetaja on probleemi teadmiseks võtnud, kuid lapsevanema tegeliku rahulolematuse põhjus on välja selgitamata.
EU10	Laps	Rühma meeskond, lapsevanemad	Juhtumis on kirjeldatud õpetaja poolne käitumine, kuidas lastega efektiivselt toimida (piiride seadmine, enese kehtestamine), põhjusteks ajalimiit ja väsimus.	Lahendatud. Läbi eneseanalüüsi ja uusi meetodeid katsetades on õpetaja jõudnud sobivate lahendusteni.
EU11	Laps	Meeskond, rühmalapsed, lapsevanem, direktor	Keerulise juhtumis on kirjeldatud õpetaja tegevust, lapse käitumist (laps jookseb lasteaiast ära) ja tundeid ning olukorrale reageerimist.	Lahendamata. Läbielatud situatsioon on vanemaga lõpuni lahti rääkimata.
EU12	Lapsevanem	Rühma meeskond, laps, direktor	Juhtumi sisuks on lapsevanema poolt edastatud kriitikaga toimetulematus (lapsevanema sõnul õpetaja ei meeldi lapsele).	Lahendatud. Läbi eneseanalüüsi ja enda käitumise jälgimise toimib lapsevanema ja õpetaja vaheline koostöö tänaseni, kuigi laps on lasteaiast lahkunud.

Tabelis on kajastatud kõik juhtumid. Osalejana märgiti, kes oli situatsioonis teiseks osapoolaks. Järgmisse lahtrisse märgiti osapooled, kes lisaks õpetajale ja teisele osapoolale olukorda kaasati. Seejärel kirjutati lühülevaade juhtumi sisust. Viimases lahtris anti ülevaade juhtumi tulemustest. Tabeli sisu on uurija interpretatsioon uuritavate kirjeldustest. Esitatud juhtumitest pooled on lasteaiaõpetajate jaoks lahendatud olukorrad, kuid ülejäänud on nende jaoks veel kestvad. Uurija poolt tajuti lahendamata juhtumites kestvate emotsioonide esinemist. Juhtumite põhjal eristati lasteaiale omast käitumismustrit, kus probleemi tekkides pöörduiti koheselt olenevalt juhtumi sisust nii õpetajate kui lapsevanemate poolt direktori või juhtkonnaliikmete poole. Väga sageli mainisid lasteaiaõpetajad usalduslikku ja toimivat koostööd rühmameeskonnaga.

Lasteaiaõpetajate intervjuude põhjal on uurija tõlgendusel lahendamata juhtumite puhul äratuntav emotsioonide kestvus. Keerulistele olukordadele tagasi vaadates tõid lasteaiaõpetajad esile nii positiivset kui ka negatiivset emotsiooni. Keerulistes juhtumites

tekinud positiivse tundenähtena toodi välja enesekindlust ja õiglustunnet, samas nimetati tänulikkust tagasiside jagamise eest ning uhkust ja usaldust. Enesekindlust ja julgust situatsiooni toimetulekuks tekitasid õpetajate sõnul ülikoolist saadud teadmised, millised on õpetaja töökohustused ja teadmine, et ta ei ole oma töös kokkulepitud reeglite vastu eksinud. Veel nimetati tekkinud olukordades positiivsena tänulikkuse, usalduse ja uhkuse tunnet. Uhkust tundsid õpetajad olukordades, kus nad pingelisest olukorrast hoolimata julgesid oma teadmisi kasutada ja jäid enda poolt väljaöeldule kindlaks. Õpetaja sõnul oli ta tänulik lapsevanema kriitilise tagasiside eest, sest just see juhtum ajendas õpetajat olukorrale tagasi vaatama ning oma käitumist jälgima ja muutma.

/.../ Ta jagas minuga seda emotsiooni, mis tekitas minus tegelikult väga tugeva tunde. Et alles nagu tagantjärele mõtlen, et oleks võinud nii või teisiti käituda, aga sel hetkel oli see üks selline jagatud tunne, aga ma olen väga tänulik, et ta seda jagas./.../ (EU12)

Enamik selle kategooria vastuseid aga näitas, et valdavalt tekitasid keerukad olukorrad negatiivseid emotsioone. Kõige rohkem tunnetati õpetajana läbikukkumise tunnet. Õpetajate sõnul tekkis läbikukkumise tunne oskamatusel tekkinud situatsioonile sobivat lahendust leida. Mitmel korral toodi välja olukorrad, kus suhtluspartneri poolt (lapsevanem või kolleeg) ei kuulatud ära õpetajate arvamusi, hinnanguid ja nende poolseid kirjeldusi situatsiooni kohta. Esines ka olukordi, kus mõni hetk hiljem situatsioonile tagasi vaadates tajuti endas hirmu, segadust ja ärritust, mille tagajärjel kaaluti mõtteid loobuda õpetajaametist. Negatiivsed tunded tekkisid teadmatusel, kuidas olukord laheneb; ei tulda toime ootamatult saadud kriitilise tagasisidega või puudusid eelnevalt kokkulepitud reeglid.

/.../ Et kindlasti ka selline mõte, et kas ma ikka sobin siia neid lapsi niimoodi vaatama? Üks jookseb ära... “./.../ (EU11)

/.../ oleks võinud tulla ja küsida, mis tegelikult toimub, mitte lihtsalt kirjutada. Tegelikult tekitas nii vastiku tunde, et nagu tema ütles, et me oleme idioodid, kes sellega hakkama ei saa sellega. See nagu tekitas, nagu halba tunnet, et ma ei oska sõnadesse panna seda. ...Ma mõtlesin, ma lähen ära töölt, Aitab!... Tekkis selline viha, miks sellist asja üldse avalikult kirjutatakse, tehakse. Ja samas kurbus./.../ (EU2)

Lasteaiaõpetajate kirjelduste järgi tajuti keerulistes situatsioonides solvumist, ebakindlust, kurbust ja häbi. Intervjuude põhjal tekitasid nimetatud tunded enda käitumise kriitiline hindamine, oskamatus olukorda lahendada ja osaleja jaoks ebasobiv lahendus olukorrale.

/.../kuidas nii, et mina teen oma tööd südamega ja nüüd tuleb keegi ja ütleb, et mina ei meeldi/.../ esialgu mõtlesin, et üldse taktitunnet ei ole, siis ma pärast mõtlesin, et nii hea, et ta selle välja ütles/... (EU12)

Õpetajate jaoks lahendamata olukorrad tõid esile pettumuse ja rahulolematuse. Mõningatel juhtudel järgnes tunnete tajumisele süütunne (nt. ei lähtu lapsest, ma ei tee nii nagu vaja). Mitmel korral esines vastustes teadmatust, segadust, rahulolematust, mis omakorda viis trotsi ja jonnakuseni. Olukordades tekitas rahulolematust lapsevanema poolne käitumine, omavahelise selge vestluse puudumine ja teadmatus, kuidas keeruline olukord edasi läheb. Pettumust tekitas kolleegide käitumine probleemses situatsioonis, näiteks ei julgetud probleemi tekkides enda öeldule kindlaks jääda ning lapsevanema käitumine olukorra lahendamisel.

/.../ ega ma ka jonna ei jätnud, et lähen ikkagi võitlema. Õiglustunne tekkis ka, et ma pidin võitlema. Et enda eest või, või nagu enda paarilise eest, sest ma pidin võitlema sellega, et tegelikult võiks nii olla. /.../ (EU6).

Juhtumite seas esines olukordi, kus lasteaiaõpetaja oma käitumises ja tegevuses eksimust ei tajunud, kuid lootes juhtkonnalt tuge saada, jäi õpetaja sõnul ta siiski probleemiga üksi. Sellises olukorras tunti end abituna. Juhtum jäi õpetaja jaoks lõpetama, millele järgnes enda käitumist õigustav, kuid õpetajana läbikukkumise tunne.

/...Ma kuidagi asjaga üksi jäänud. Käitusin õigesti. Ei teinud midagi halba. Kaotasin usalduse lapsevanema suhtes. Tunnen, et ei lähtu lapsest, olen tõsiselt paha inimene. Olen süüdi. Pelgan uut samasugust kogemust.../ (EU1)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et juhtumites negatiivsena tajutud kogemused tekitasid ebakindlust edasisel suhtlemisel. Õpetaja poolt läbielatu toob tänaseni esile kogetud negatiivseid emotsioone. Intervjueerija poolse tähelepanekuna on lasteaiaõpetajad oma mõtetes lahendused leidnud või edasise olukorraga leppinud, kuid oma tegevustes ei julgeta juhtumite lahendamiseks edasi liikuda. Keerulise juhtumi käigus tekkisid küsimused „Mis saab?“ või „Kuidas edasi?“, kuid pigem eelistati siiski kõrvaltvaatajana rolli jääda, mitte ise lahendust välja pakkuda ja olukorda juhtida.

4.2 Teadmised ja oskused olukorra lahendamisel

Keeruliste tööalaste juhtumite üle reflekteerides kirjeldasid intervjueritud lasteaiaõpetajad, milliseid teadmisi ja oskusi nad olukordade lahendamisel kasutasid. Kirjeldatud juhtumite teemad jaotati kaheks alakategooriaks, milleks olid olemasolevad teadmised ja puuduolevad teadmised olukordade lahendamisel.

4.2.1 Olemasolevad teadmised.

Olemasolevate teadmiste vastustes toodi välja, et rakendati nii koolitusel saadud kui ülikoolis õpitud teadmisi. Koolitustel omandatud teadmised on aidanud situatsioonidega toime tulla, näiteks oma käitumist analüüsida. Õpetajate vastuste järgi toetuti olukordade lahendamisel enim kogemusele ja koostööoskusele. Olemasolevatest teadmistest ja oskustest nimetati keerukate olukordade lahendamisel teadmisi suhtlemis- ja läbirääkimisoskustest ning enda tugevuseks peeti oskust omavahel koostööd teha. Vastustes toodi välja, et jääd i ise aktiivse kuulaja rolli ning lasti teisel poolel vahele segamata rääkida. Keerulises situatsioonis olles püüti vältida emotsioone, teades, et ärrituva inimesele pole mõtet samaga vastata.

/.../ ma ei laskunud emotsioonidesse, ma jäin enda juurde kindlaks. Ma rääkisin väga tasakaalukalt, et ei hakanud üle paisutama, ei vähendanud. /.../ (EU4)

Lasteaiaõpetajate poolt nimetati olukorra lahendamisel temaatilise kirjanduse lugemist ning sealt saadud teadmisi. Mitmed pikema tööstaaziga õpetajad tõid olukordade lahendamisel esile õpetaja töös saadud erinevaid kogemusi aga ka sisetunnet. Teadmiste valdkondadest toodi välja laste tervisega seotud teemasid. Terapeudi tööst saadud oskusi ja teadmisi rakendati samuti lasteaiaõpetaja töös esinevate olukordade lahendamisel. Probleemide ilmnemisel otsiti tuge temaatilist kirjandust lugedes.

/.../ Kasutasin oma teadmisi, mis ma sain nii ülikoolis kui ka koolitustel, kus oli just keskendunud laste tervisele. Nii füüsilisele kui vaimsele tervisele, mis tähendab, kui laps on haige, mida ta tunneb, miks ta vajab kodust ravi. Mingil määral kogemustele ka, just kogemustele lapsevanemana. Nähes oma haigeid lapsi, kuidas nemad vajavad kodust ravi ja mis annab kodune ravi, mis pooltõbise lapse kollektiivis viibimine teeb tegelikult lapse tervisele. Ka toetudes perearstide koolitustele, kus käinud olen, saanud teadmise, et tõesti nohu ja kõha on haigused. /.../ (EU4).

/.../ Kogemus, loetu, samas terapeuditöö praktika. Ma olen näinud ja tean, mis tagajärjed võivad olla. Tean, mis on inimhinge vajadus ja kui need pole rahuldatud,

mis kasvab sellest välja ja mis tulemuseks on. Täiskasvanud inimesed tulevad teraapiasse, see ongi see algus- eelkooli iga. Et selle tausta põhjal. /.../ (EU10)

Intervjuueeritava poolt nimetati ühel juhul olemasolevaks teadmiseks, kuidas tulla toime erivajadustega lapsega. Kuna vastajal on väga lühike tööstaaž õpetajana, siis uurija poolt tõlgendati seda pigem oma paariliselt saadud informatsioonina, (kirjeldus lapse võimaliku käitumise ning paarilise reageerimise kohta tekkinud olukorras).

/.../ Mul oli selle lapse, puhul see teadmine, et ma pean kuidagi meelitama. Ma pean kuidagi meelitama niimoodi, et kui ta minu juurde tuleb, et siis ei juhtu midagi hirmsat. Aga ma tean, et ta läheb vihaseks, siis ta on kuskil omas maailmas - oma emotsioonides. Ta on hästi selline iseloomuga lapsele, mitte halva pärast, aga ongi selline hästi nutikas. Väga nutikas ja tark. Aga konkreetseid oskusi või selliseid kuskilt raamatust loetud teadmisi, ma teadlikult ei kasutanud./.../ (EU11)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lasteaiaõpetaja täiendab oma teadmisi kirjandust lugedes ja koolitustel end täiendades. Spetsiifilistes tekkinud olukordades tehakse koostööd erinevate spetsialistidega, samas kasutati omandatud teadmisi teistest töövaldkondadest. Oluliseks peeti lasteaiaõpetajana töötamisel saadud kogemusi.

4.2.2 Puuduolevad teadmised ja oskused olukordade lahendamisel.

Puuduolevate teadmiste ja oskuste kategoorias nimetati kõige rohkem konfliktilahendusoskust, läbirääkimisoskust ja professionaalsust. Väheste töökogemustega pedagoogid tõid välja praktiliste kogemuste puudumise, millest tulenes omakorda oskus probleemi kirjeldada. Toodi välja veenmisoskuse puudumine.

/.../ suhtlemine teiste osapooltega, kes ei olnud minuga nagu päris ühes paadis, vaid nagu minu vastu. Kõik tahtsid alati rääkida, kõik arvasid, et neil on õigus /.../ (EU6).

Nimetati, et kriitiline olukord tekib ootamatult ning selleks ei saa valmistuda. Probleemi selginemiseks vajati lihtsalt aega. Mitmel korral lisati juurde, et teadmised on olemas, kuid kardeti neid kasutada või ei julgetud välja öelda, kartes öeldud sõnade võimalikke tagajärgi. Lisaks jäädi lootma asjade iseeneslikule lahenemisele.

/.../Ma tegelikult, kui ma mõtlen, siis tol hetkel ma ikkagi vältisin probleemi. Et ei proovinud nagu lahendada Et ma, et ma olin võib-olla teise suhtes olin ilmselt natuke ülekohtune, sest tegelikult alati on asjal kaks osapoolt. Oleksin ma tol hetkel võib-olla olukorda adekvaatsemalt hinnanud, kõrvalt osanud rohkem võib-olla ka ennast vaadata oma käitumist ja sellist ... Teoreetiliselt võib ju teada aga kui see

probleemsituatsioon käes on, siis kohe ei oskagi kõrvaltvaataja pilguga seda asja näha Hoidsin nagu kõrvale. Mõtlesin, et asjad lahenevad iseenesest kuidagi ära või lähevad kuidagi paremaks. Ega teine inimene ei pruugi ju minu mõtteid teada. Oleksin pidanud kasvõi väikestest asjadest alustama /.../ (EU7).

Keerulistes juhtumites toodi puuduolevate teadmistena esile väheseid teadmisi seadusandluse teemal ning nimetati väheseid teadmisi erivajadustega lapsega hakkama saamisel. Juhtumites tekkinud olukordades pöörduti abisaamiseks spetsialistide poole, kuid tugisüsteemide lahendused on aeganõudvad ning õpetaja peab igapäevastes situatsioonides oma teadmistele tuginedes hakkama saama. Võimalikeks õpetajatöö mõjutajateks võivad olla ka ajaressurss ja väsimus (lastel ja õpetajal endal). Neid ressursse nimetati uurimuses õpetajate poolt. Keerulised konfliktid on õpetaja ja lapse vahel kerged tekkima, kui õpetaja püüab püsida päevakavas, kuid lasteaialapsel on raske täiskasvanu poolt valitud tempos tegevusest tegevusse ümberlülituda. Meeleolu mõjutajaks toodi välja väsimust nii õpetajate seisukohalt kui ka laste poolt. Täiskasvanu suudab oma väsimust varjata ja käitumist erinevates olukordades kontrollida, kuid lapse käitumine on väsimuse tõttu muutlik.

4.3 Keerulistest juhtumitest õppimine

Vastajad tõid välja, et õpiti suhtlemis- ja läbirääkimisoskusi. Kirjeldatud juhtumites peeti oluliseks omavahelist suhtlemist, oma mõtete selgitamist ning oskust teisi kuulata. Nimetati koolitusvajadusi, mis toetaks õpetaja professionaalset arengut. Tähtsustati vajadust teha koostööd erispetsialistidega. Vastajate poolt toodi kahel korral välja kindlate reeglite olemasolu vajalikkust ning nendest kinnipidamist.

Kõige rohkem kirjeldati juhtumistest õppimise juures suhtlemis- ja läbirääkimisoskust. Oluliseks peeti empaatilisust ning omavahelist avatud suhtlemist, mille käigus sõlmitakse ühiseid kokkuleppeid edasiseks. Toodi välja, et suhtlemisel tuleb rahulikuks jääda ja mõelda olukorra üle järele. Tähtsaks peeti teiste inimeste seisukohtade mõistmist ning läbi tema silmade maailma nägemist. Keerulistes olukordades õpiti oskust iseendaks jääda ning peeti oluliseks laskuda suhtluspartneri tasemele. Läbirääkimisoskuste alakategoorias õpiti avatud suhtlemise ning kiiret probleemi kajastamise vajalikkust.

/.../ ikkagi tuleb ikkagi kohe rääkida. Et see olukord ei paisuks veel suuremaks. Ei jätaks enda sisse vaid tuleks kokkuleppeid teha, et see olukord laheneks kiiremini, kui et oleks mitterääkimisega lahenenud. Rääkimine, kohe reageerimine, reageerimiskiirus, sellele negatiivsusele.../.../ (EU8).

Lasteaiaõpetajad pidasid oluliseks kirjeldatud juhtumites läbielatud kogemusest õppimist. Juhtumite põhjal tehti enda jaoks positiivseid järeldusi, kuid esines ka negatiivsete järelduste tegemist. Juhtumist õpiti, et isiksused on väga erinevad, peab olema ise ettevaatlikum ning teisi ei saa usaldada. Samas positiivsete tõlgendustena leiti, et see kõik on kogemus, millest õppida; täiskasvanud inimene peab olema targem, kui laps.

/.../ See, mis toimus- nendel oli lõbus mäng. Järelikult mina pean laskuma tema (lapse) tasandile. Mina pean ka sinna mängu astuma. Ja kui mina astun sinna lapse mängu ja olen seal tasandil, kus tema; nähes neid asju, mida tema näeb, siis tema on võimeline minuga kaasa tulema, sinna kus mina tahan minna /.../ (EU10).

/.../ ma tunnen, et see lugu kasvatas mind heas mõttes õpetajana, see andis meile kogemuse, läbi mille ma ise tundsin õpetajana kasvamist. Võibolla oleksin enda jaoks võinud natuke kergemalt võtta, et mitte nii väga emotsioonidesse takerduda. Vaid võtta ka seda, et õpetaja töös õppida teadlikult keeruliste situatsioonidega toimetulekut. Et kuidas nendega käituda, et säästa iseennast, säästa ka seda teist poolt, et kuidagi vähem emotsioone ja rohkem sellist konstruktiivset koostööd. /.../ (EU12).

Uurimuses osalenud lasteaiaõpetajad kirjeldasid keeruliste juhtumite kaudu õppimist mitmeti. Olukordadest õpiti suhtlemis- ja läbirääkimisoskusi, prooviti kõrvaltvaatajana oma emotsioone tõlgendada. Tähtsustati koostöö vajalikkust erinevate sihtgruppidega. Omavahelise koostöö käigus peeti vajalikuks kindlate reeglite olemasolu ja nendest kinnipidamist. Toodi välja ka usaldamatust inimeste suhtes ning enda käitumise kontrollimise ja jälgimise vajalikkust.

4.4 Õpetaja professionaalsus

4.4.1 Ettekujutus ideaalsest lasteaiaõpetajast.

Ideaalse õpetaja iseloomustamisel nimetati lasteaiaõpetajate poolt erinevaid isiksuseomadusi nagu empaatilisus, rõõmsameelsus, sõbralikkus, positiivsus, lapsemeelsus aga ka aktiivsus, julgus, tasakaalukus, enesekindlus, teotahtlikkus, mõistvus. Professionaalsuse kategooria võis liigitada neljaks alakategooriaks: lapsega seotud (aus, mänguline, lapsest lähtuv, õiglane, lastega, loov, laste heaolu tagav, muinasjutuline), professioni toetav isikuomadus (autoriteetne, kehtestav, laia silmaringiga, koostööd tegev), täiskasvanu roll lapse toetamisel (näidata lapsele eeskujut; õpetaja ei pea olema eksimatu; pead soojust andma nagu emalik pool; täiskasvanulikult käituma, et ei lõhuks lapsi), suhtlemisoskus (hea kuulaja; hea vestleja, olla mõistev, julgeda vanematega probleemidest rääkida). Lisaks peeti vastajate poolt tähtsaks

õiglust ja laste võrdset kohtlemist. Aus ja professionaalne tagasiside jagamine peegeldades keerulist juhtumit tagab suhetes usaldusvääruse.

/.../Õpetaja poolt õiglane, ses mõttes, õiglane, et peaks jõudma lastega rääkida ennem, kui karistada. Leides mingisugust karistust peaks jõudma selleni, et kes seda karistust üldse vajab. Just õiglane. ... Lastel mitte vahet tegema, võtma neid ühtemoodi/.../ (EU9)

/.../nagu Mary Poppins, et ühelt poolt on mul kord majas, mul on piirid, on reegleid, aga teiselt poolt on tohutu annus loovust, muinasjutulist lapsest lähtumist. Et see on minu ideaal, et ma oskaks kasutada oma kogemusi. Ja et ma ei võta ühtegi situatsiooni selliselt, et see on juba olnud vaid, et see uus ja ma lähenen sellele uuesti sellele situatsioonile ja lapsele /.../. (EU12)

Ideaalset õpetajat iseloomustades kasutati lasteaiaõpetajate poolt mitmekesisist ja loovat kirjeldust. Ühelt poolt nimetati ametialast pädevust ja professionaalsust, teiselt poolt emalikkust hellust ja hoolivust. Peeti oluliseks eeskujut, kuid ka inimlikkust. Ideaalset õpetajat kirjeldades peegeldusid lasteaiaõpetajate isiklikud väärtused ja hoiakud.

4.4.2 Milline oled sina õpetajana?

Selles alakategoorias nimetati peamiselt ühesõnalisi vastuseid, mis kattusid peamiselt eelnevalt esitatud küsimuse vastustega. Erinevuseks tõid uurimuses osalejad välja enesearengu (saada enda jaoks midagi uut ja pakkuda uut ka lastele; iseseisvalt juurde õpitu, saaks silmaringi laiendada nii iseendal, kui lastel; mõni on sündides õpetaja, mina pole olnud, olen selleks kasvanud). Vastajate poolt toodi välja mitmekesiste meetodite kasutus (meeldib, kui saan teha erinevaid käelisi tegevusi; hommikuringis erinevaid mängu teha, õpetada lastele erinevaid oskusi) ning tähtsustati oskust olukorda hinnata (kas ma saan õpetajana maailma muuta või mitte; olen valmis leppima teadmise, et kõik ei ole minu võimuses) nõustades lapsevanemat lapse arengu teemadel.

/.../lapsed kirjeldasid kuri ja rõõmus, ((naerab)) ja samas teiste sõnade kohaselt oli soe ja kuiv ja samas range. Ma arvan, et see on praegu ka juba seda segu, et ühelt poolt nad saavad tunda seda, et ma neid hoian ja armastan ja teiselt poolt need on tunda saanud ka rangemat poolt. Et mul ei ole kogu aeg roosamanna. Kui on vaja olla konkreetne ja nõudlik, siis ma seda ka teen. On olnud aegu, kui ma seda ei suutnud, nüüd juba suudan. Mõni on sündides õpetaja, ma pole olnud, olen kasvanud. (EU10)

Siinses kategoorias nimetati uuringus osalejate poolt sarnaseid isikuomadusi, millega iseloomustati ideaalset õpetajat. Lasteaiaõpetajad soovivad oma töös olla mitmekülgsed ning

otsida tööalaseid uusi väljakutseid. Vajadus arendada silmaringi suunab koolitustel osalema ning ennast arendama, mis viib lasteaiaõpetaja kirjeldatud ideaalile lähemale.

4.3.3 Mina õpetajana tulevikus.

Küsid intervjuueeritavatelt „Missuguseks õpetajaks nad tahavad tulevikus saada?“, jagunesid analüüsimisel vastused neljaks alakategooriaks. Peeti tähtsaks pidevat enesearengut, isiksuseomadusi, professionaalsust ja rahulolu. Rahulolu ja isiksuseomadusi nimetati vähe võrreldes enesearengu ja professionaalsuse kategooriaga. Projektide kirjutamise kaudu sooviti osaleda lasteaia arendustegevuses. Professionaalsuse arendamise tulemusena taheti tegevusi paremini planeerida ja läbi viia ning sooviti täiendada end lastega toimetuleku osas (autoriteetsus, piiride seadmine, kuidas lapsi rahustada). Nimetati oskust paremini keeruliste situatsioonidega toime tulla näiteks läbi konkreetsema käitumise või osates keerulistes olukordades koheselt sobivaid lahendusi leida. Nimetati lapse emotsioonide paremat mõistmist ning leida aega jõuda suhelda kõikide lastega.

/.../ Tahaks, et mu töö kulgeks kuidagi sujuvalt. Ütleme, et siis need samad kriisisituatsioonid või sellised juhtumid suudaks lahendada niiviisi, et nad ei jääks mulle pikalt piinama. (EU9)

/.../ ma suudan nende soovitud seostada põimides sinna meie eesmärgid, mida mina tahaksin õpetada. Samas et nendel jääks tunne, et nad on kaasatud protsessi. (EU10)

Peaaegu poolte vastanud lasteaiaõpetajate arvates on väga oluline, et lapsed mäletaksid neid positiivsete õpetajatena ning meenutaksid lasteaeda rõõmsate ja helgete mälestustega. Rahulik ja positiivne õhkkond tekitab lastele turvatunde, mis võimaldab lapsel pingevabalt oma tegevusele keskenduda. Teadmised suhtlemis-, läbirääkimis- ja konfliktilahendusoskustest võimaldavad lasteaiaõpetajal ka tulevikus oma tööga hästi hakkama saada.

4.3.4 Lasteaiaõpetajate tõlgendused õpetajaks olemisest (olen õpetaja sest...)

Õpetaja amet on olnud lasteaiaõpetajate poolt enamasti teadlik valik. Kuid esineb ka juhuslikkust.

/.../ hästi kaua tahtsin, lihtsalt nüüd olid kõik võimalused avatud /.../. (EU11)

Vastustes tuuakse välja töö mitmekesisust, tööst saadavat positiivset emotsiooni, soovi tegeleda lastega ning jagada nendega kogemusi ja teadmisi. Lasteaiaõpetaja töö sisaldab põnevust. Toodi välja, et õpitud teadmisi saab kasutada oma laste kasvatamisel. Lastega tegeledes saadav positiivne emotsioon annab energiat ja jõudu tegutsemiseks. Tööpäevad on mitmekesised ning saab ise oma tegevusi lastega huvitavalt planeerida.

/.../Tulin tööle sellepärast, et teraapiat õppida. Ja mõtle, kui hea, kui makstakse maalimise ja mängimise eest palka. Ma naudin õpetajaks olemist, kuna siin on kõik maailma ametid koos /.../. (EU10)

/.../ mulle väga meeldib lastega tegeleda, see pakub väga palju rõõmu. Pakub ka selliseid keerulisi olukordi /.../. (EU12)

/.../ ma ei oska muud, olen ainult seda õppinud /.../ (EU8)

Lasteaiaõpetajate poolt toodi esile lastega tööst saadavat positiivset emotsiooni. Ameti kirjeldamisel peeti oluliseks mitmekesisust, vabadust otsustamisel ja põnevust tegevuste planeerimisel. Õpetajatöös saab rakendada oskusi erinevatelt elualadelt.

4.5 Õpetamisalased vestlused

Tulemustest selgub, et omavahelisi arutelusid ja suhtlemist kolleegidega peetakse vajalikuks. Uurimuses osalenud lasteaiaõpetaja saab tekkinud tööalastest keerulistest olukordadest vestelda enamasti oma rühma meeskonnaga, kolleegidega ja juhtkonnaga, kuid oma muresid jagatakse ka pereliikmetega. Otsest tuge spetsialistilt või kirjandusest vajaliku info otsimist nimetati vaid kahel korral.

5. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas lasteaiaõpetaja reflekteerib keerulisi juhtumeid oma igapäevatoos. Järgnevalt antakse ülevaade kogutud andmetest ja nende analüüsist ning inspireeritakse saadud tulemusi uurimusküsimustest lähtuvalt.

Uurimuses osalenud lasteaiaõpetajad tõid välja keerulised juhtumid, mis olid seotud lastega, lapsevanematega ja kolleegidega. Juhtumite üle arutledes kirjeldati, millised tunded tekkisid, milliseid teadmisi või oskusi kasutati, mida keerulistest juhtumitest õpiti, ning kuidas tõlgendati lasteaiaõpetajate poolt õpetaja identiteeti.

Lasteaiaõpetajate poolt esitatud keerulised tööalased juhtumid näitlikustavad lasteaiaõpetajate igapäevast tööd ning elustavad olukordi, millega nad oma töös kokku puutuvad. Keeruliste juhtumite analüüs poolstruktureeritud intervjuu käigus suunas lasteaiaõpetajaid arutlema situatsiooni laiemas aspektis ning välja selgitama olukorraga seonduvaid asjaolusid. Kutsestandardi (2017) õpetaja tase 6 tööülesannetes on välja toodud, et õpetaja reflekteerib oma tegevust professionaalse arengu eesmärgil. Vajadusel toetub ta oma töös nõustamisele ja mentorlusele ning nõustab ise õppijaid ja lapsevanemaid. Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid, kuidas nad kaasavad oma töös kolleege, tugispetsialiste, lapsevanemaid ja lapsi, mis on kooskõlas kutsestandardi kutsekirjeldusega (Kutsestandard, 2017).

Keeruliste tööalaste juhtumite põhjusteks toodi välja õpetajate piisava kogemuste, oskuste ja teadmiste puudumine, samas ka vähene suhtlemis-, läbirääkimisoskuse kogemuse rakendamine, mis võisid olukordade tekkimise põhjustada. Lisaks toodi välja teatud meetodite või käitumise rakendamine suhtlemisel, mis olukorra tekkimist soodustasid.

Kõige sagedamini ilmnesisid lasteaiaõpetajate lugudest arusaamad, kus esile kerkinud situatsioonides väärtustati sotsiaalseid oskusi, mis kattub Pahk (2017) uurimistulemustega. Tähtsustati omavahelist avatud ja usaldusele tuginevat koostööd erinevate sihtgruppide vahel. Oma töös pöörati tähelepanu lapse turvalise ja arendava õpikeskkonna loomisele.

Lasteaiaõpetajate poolt toodi välja laste võrdväärne kohtlemine, mis kattub Ander (2014) poolt läbiviidud uuringute tulemustega, kus ka lastevanemad selle välja tõid. Uurimuses osalenud õpetajate sõnul toodi õigluse all välja, et ennem karistamist on oluline konflikti sattunud osapooltega rääkida ja jõuda tekkinud probleemi tuumani. Tähtsaks peeti kõikidesse lastesse eelarvamusest suhtumist ja suhtlemisel hoiakute vältimist. Aus ja professionaalne tagasiside jagamine tagab suhetes usaldusväarsuse ja meeldiva omavahelise koostöö lastega, vanematega ja kolleegidega.

Õpetaja professionaalse kompetentsi valdkonda kulub IKT vahendite kasutamine. Igapäevaselt tagasisidestatakse lasteaiaõpetaja poolt lapsevanemale päeva jooksul toimunut nii suuliselt kui ka digivahendite kaudu. Digivahendite kasutamine on kujunenud igapäevaseks omavaheliseks suhtlusvõimaluseks. Tehnoloogia kasutamine õppetöös võimaldab tegevusi ja tagasisidestamist mitmekesistada (Timoštšuk et al., 2018). Käesoleva uurimuse üheks keerulise juhtumi põhjuseks osutus lapsevanema poolne kriitiline tagasiside fotodelt tajutava lapse emotsiooni kohta. Järeldusena saab välja tuua, et lasteaiaõpetaja digikompetentsuse alla peaks kuuluma digivahendite kaudu edastatava materjali kriitiline

analüüs. Digivahendite kasutamine ei tähenda vaid tehniliste oskuste omandamist, vaid tähelepanu tuleks pöörata eetilistele külgedele.

Kutsestandardi (2017) järgi kuulub hariduslike erivajadusega õppija toetamine õppeprotsessis valitava kompetentsi alla, kuid erivajadustega lapsed kuuluvad õpetaja vastutusalasse. Uurimuse juhtumites kajastus (4 juhtumit) erivajadustega lapse teema. Kuigi erivajaduslike laste toetamise teema on õpetajakoolituses ja täiendkoolituses prioriteetne, on iga juhtum piisavalt eripärane ning lasteaiaõpetajad vajavad spetsiaalseid koolitusi ning täiendavat tuge lasteaia juhtkonnalt, erispetsialistidelt ja kohalikult omavalitsuselt. Häidkind ja Oras (2016) uurimuse tulemustes toodi välja varajase märkamise olulisus õpetajate poolt ning lisaks rõhutati vajadust teha koostööd toetava tugigrupiga. Esitatud tööalaste juhtumite kirjelduse ja intervjuude analüüsi järgi saab väita, et lasteaiaõpetaja on teadlik vajalikust koostööst kolleegidega, lapsevanematega ja toetava tugigrupiga, ent igapäevastes olukordades peab ta ise ootamatute olukordadega toime tulema ning sobivad lahendused leidma.

Tulemuste järgi tähtsustavad lasteaiaõpetajad meeskonnaliikme rolli nii rühma kui ka kogu lasteaia tasandil. Omavaheline suhtlemine ei piirdu vaid päevasündmuste või info edastamisena. Lisaks tähtsustatakse õpetajalt õpetajale jagamist väärtustades professionaalset identiteeti, erialaseid teadmisi ja väärtuslikke kogemusi. Omavahelist kogemuse jagamise olulisust ning koostööd kolleegidega on samamoodi tähtsustatud mitmetes allikates (Kallas et al., 2015; Isic-Ercan et al., 2017; McArdle et al., 2017). Keerulistes tööalastes juhtumites kajastus kolleegide vaheline pingevaba ja positiivne õhkkond, kuid juhtumite teemaks oli siiski ka rühmameeskonnas või lasteaias töötavate kolleegide vahel tekkinud probleemsed situatsioonid. Juhtumid on jäänud lasteaiaõpetajate jaoks uurija tõlgendusel lahendamata. Osadel juhtudel on probleemi kaasatud direktor, kuid lasteaiaõpetajate sõnul pole siiski lahendust leitud. Uuringu tulemustes nimetati uuritavate poolt puuduolevate teadmiste või oskustena suhtlemis-, läbirääkimis- ja konfliktilahendusoskuseid. Eesti õpetajaeetika koodeksi (2005) järgi peaks õpetaja taluma kriitikat ning osata sellele argumenteeritult vastata. Lisaks peaks ta taotlema füüsilist ja vaimset, intellektuaalset ja emotsionaalset tasakaalu. Sarah Bolton (2016) toob esile, et keerulistes situatsioonides viibides on võimalikud erinevad lahendused, kuid mõjutab ajalimiit. Uurija arvamus ühtib väljaöelduga. Emotsionaalse tasakaalu mõjutajaks on kindlasti limiteeritud ajaressurss ja töökoormusest tekkinud väsimus. Kiirustamine ja väsimus mõjutavad meie kõigi käitumist ja meeleolu. Täiskasvanuid saab toetada ajaplaneerimise oskuse õpetamisega. Õpetajana lapse arengu tundmine ja oskuslik suhtlemis-, läbirääkimisoskuse rakendamine võimaldab keerulisi olukordi ennetada.

Kokkuvõttena võib öelda, et juhtumites kirjeldatud olukordi toetab reflekteerimine professionaalse arengu eesmärgil.

Vasalos ja Korthagen (2005) teooria järgi on refleksiooni nimetatud kui sisemusest juhitud õppimist, mille kaudu püüab inimene oma kogemusi mõista ning neid mõtestada.

Aset leidnud õppimise kaudu otsitakse võimalusi olukordade lahendamiseks.

Uurimustulemuste järgi võib öelda, et lasteaiaõpetajad suudavad juhtumist tekkinud probleemi mõtestada ja sõnastada. Huvitavaks tulemuseks osutus asjaolu, et positiivsete järelduste tegemine viis õppimise kaudu tegevuse muutusteni, kuid negatiivsete järelduste korral jäi kestma ülekohtu tunne ning muutusi tegevustes ei kaasnenud.

Keerulistes olukordades, kus lasteaiaõpetajate poolt ei suudetud kõigi rahuolu tagada, tekitasid situatsioonid negatiivseid emotsioone, enda süüdistamist ja läbikukkumise tunnet õpetajana. Uuriija tõlgendusel jäävad õpetajad tekkinud olukordades üksi. Mõnes juhtumist jagati probleemi kolleegidega või juhtkonnaga saamata neilt otsest tuge. Samalaadseid tulemusi on välja tulnud ka teistest uurimustest. Brookfieldi (1995) väitel tuntakse kurbust, häbi, süüdistatakse ennast kui nad ei saavuta oma töös soovitud tulemusi. Kriitiliselt sündmuste üle reflekteerimine aitab mõista, kuidas õpetajad õpivad. See aitab õpetajal lõpetada enesesüüdistused ning tegutseda arukamalt.

Õpetajad pidasid väga oluliseks lapse õnnelikku lapsepõlve, lapsest lähtumist, nende heaolu ja rahuolu. Üheks selgelt väljendunud arusaamaks oli, et lapsed peavad end lasteaias hästi tundma, mis väljendab õpetajate empaatiavõimet, hoolivust ja positiivset hoiakut. Selgus, et lasteaiaõpetajad tunnevad end lapsemeelse, sõbraliku ja mängulise keskkonna loomise eest vastutavana.

Ideaalse õpetajana kirjeldati uuringutulemustes nii isikuomadusi, kui ka professionaalsust kirjeldavaid omadusi. Nimetatud tulemused kattuvad Kutsestandardis (2017) kutset läbivate kompetentsidega. Tulemustest selgus, et lasteaiaõpetajad tähtsustasid lastele piiride kehtestamist ja autoriteetsust õpetajatena. Efektiivseid käitumisviise distsiplineerimist vajavates olukordades jagatakse õpetajate omavahelises koostöös või omandatakse praktiliste kogemuste käigus. Olukordadega hakkama saamine eeldab rohkemaid teadmisi, mille võimalusteks oleksid sisukama kirjanduse väljaandmine ja vastavasisulised koolitused.

Koolieelset haridustööd peetakse oluliseks ning ühiskonnas väärtustatakse seda üha enam. Töö lastega on stressirohke, kuid samas pakub mitmekesisust. Valimis olevate lasteaiaõpetajate poolt väärtustati oma tööd ning pigem nimetati missioonitunnet jagada oma teadmisi ja kogemusi uuele põlvkonnale edasi. Uuriija arvamus kattub erinevates artiklites

(McArdle et al., 2017) väljatooduga, et lasteaiaõpetajad vajavad tunnustamist, väärtustades nende kogemusi, erialaseid teadmisi ja identiteeti.

Käesoleva uurimuse eesmärgiks ei olnud uurida refleksiooni olemust, teadlikkust, tasandeid ja sügavust, kuid autor leiab, et üheks edasiseks uurimissuunaks võiks olla refleksiooniga seonduvate uurimuste läbiviimine kriitiliste intsidentide tehnikat kasutades. Magistritöö piirangud seisnevad sellest, et saadud tulemused ei ole üldistatavad ning laiemapõhjaliste järelduste tegemiseks on vajalikud ulatuslikumad uurimused. Uurija enda juhtumi kirjelduse ja analüüsi protsess koos memodega ning kaaskodeerija kaasamine toetasid töö usaldusväärsuse tõstmist. Töö autori poolt püüti vähendada enda mõju uurimustulemustele ning tulemused jäävad uurija interpretatsiooniks.

Magistritöö tulemuste rakendusvõimalused ja edasised uurimissuunad.

Käesolev magistritöö täiendab lasteaiaõpetajate professiooni alaseid uurimusi Eestis. Magistritöö tulemustes on võimalik süvaanalüüsida erinevate teooriate valguses ning kasutada lasteaiaõpetajate koolitustes õppematerjalide koostamisel. Magistritöös rakendatud keeruliste juhtumite tehnikat on autorile teadaolevalt kasvatusteaduslikes uurimustöodes vähe kasutatud, kuid seda võiks edaspidi teha. Samuti võiks keeruliste juhtumite analüüsimist kasutada õppemeetodina tudengite või täiendusõppijate õppes. Oluline on toetada lasteaiaõpetajate suhtlemis-, läbirääkimis- ja konfliktilahendusoskusi. Rohkem tähelepanu tuleks pöörata lasteaiaõpetaja professionaalsele arengule ja täiskasvanutega omavahelisele suhtlemisele.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas lasteaiaõpetaja reflekteerib juhtumeid oma igapäevatoos. Magistritöö uurimisprobleem seisnes selles, et õpetajalt eeldatakse reflekteerimisoskusi, kuid me ei tea, kuidas ja mille üle lasteaiaõpetaja reflekteerib ja mida keerulistest tööalastest juhtumitest õpib. Kutsestandardis (2017) õpetaja tase 6 kompetentsusnõuetes on kirjeldatud, et õpetaja reflekteerib oma tegevust professionaalse arengu eesmärgil. Kogemustest õppimine peab olema mõtestatud ning selleks tuleb õppida teadlikult, süsteemselt ja struktureeritult reflekteerima (Korthagen & Vasalos, 2005). Igapäevases töös tekkivatele situatsioonidele vaadatakse tagasi pealiskaudselt, kuid reflekteerides saame leida sobivaid lahendusi keerukatele olukordadele. Õpetajad peaksid teadvustama refleksiooni vajalikkust, läbides etapilist põhjalikku refleksiooni.

Andmete kogumisel ja analüüsimisel ning interpretatsioonil kasutati kvalitatiivset lähenemist. Uuritavatelt koguti keerulisi tööalaseid juhtumeid, millele järgnes analüüs. Valimi moodustas 12 lasteaiaõpetajat. Andmete analüüs oli kvalitatiivne sisuanalüüs.

Uurimise põhjal saab väita, et keerulised juhtumid võivad olla õppimise motivaatoriks, kuid igakord ei pruugi see nii olla. Tööst selgus, et kui ei olda rahul tekkinud olukorra tulemusega, siis soovitakse tulemust edaspidiselt muuta. Juhtumite sisu oli seotud lastevanematega, kolleegidega ja erivajadustega lastega. Kirjeldatud keerulised tööalased juhtumid tekitavad erinevaid emotsioone. Õpetajatel on keerukas ootamatute ja nende jaoks raskete olukordadega toime tulla. Õpetajate intervjuudes kajastusid nende tõlgendused heast õpetajast, õpetaja rollist ning võimalikest saavutustest tulevikus. Seisukohad avaldusid töö käigus kujunenud õpetaja isiklikes väärtustes, hoiakutes ning tõekspidamistes, millest ta oma töös lähtub. Õpetaja ideaali kirjeldatakse lasteaiaõpetajate poolt loovalt, kasutades iseloomustamiseks rikkalikku sõnavara. Iseenda arengu kirjeldamisel jäädi tagasihoidlikumaks. Ideaalõpetaja iseloomustus kattus enda väärtsute ja hoiakutega.

Autori arvates tuleks tõhustada reflekteerimist õpetajakoolituses ja täiendkoolituses, kasutades erinevaid reflekteerimise ülesandeid, muutes seeläbi reflekteerimise töövahendist harjumuseks toetamaks õpetaja enesearengut. Edasiselt võiks reflekteerimist laiemalt uurida saamaks ülevaadet lasteaiaõpetajate reflekteerimise kasutusest.

Märksõnad: keerulised tööalased juhtumid, lasteaiaõpetajad, keerulistest juhtumites õppimine, refleksioon, lasteaiaõpetaja professionaalsus.

Summary

The goal of this masters thesis is to figure out how a kindergarten teacher reflects everyday work-related situations.

The purpose of this masters thesis was to find out how a kindergarten teacher can use reflection in complicated work-related situations on an everyday basis. The main research problem was that a teacher is expected to be able to use reflection, but we do not have any information of whether kindergarten teachers use it or what they use it for, if they do. In the professional standard (2017) it is described, that a level 6 teacher should be competent to use reflection in order to develop on a professional level. Learning from experience must be meaningful and in order for it to be meaningful the learning process should be done by using reflection in a conscious, systematic and structured way (Korthagen & Vasalos, 2005).

Situations that kindergarten teachers have to deal with every day are often thought back on very casually, but by using self-reflection it is possible to find better solutions in complicated conditions. Teachers should acknowledge the necessity of self-reflection by going through a thoroughly staged reflection process.

In the process of gathering data, analysing and interpretation it, a qualitative method was used. The examinees were asked to give examples of different complicated work-related situations and then the situations were analyzed. The sample was made of 12 kindergarten teachers. The analyzing of the data was a qualitative content analysis.

Based on the conducted research it is possible to say that complicated situations can be a motivator for further learning, but they might not be every time. It appeared that if the outcome of the situation was not satisfying then the subjects wanted the result for further similar situations to be changed for the better. The content of the situations researched was mostly connected to parents, colleagues and children with special needs. These complicated work-related situations caused the teachers to feel different emotions and are almost always difficult to handle if they appear in unexpected conditions. From the interviews done with the teachers their interpretation of who a good teacher is, the role of a teacher and possible achievements as a teacher were reflected clearly. The teachers' opinions revealed their personal values that have formed over the period of their work, their attitude and the beliefs that they ground their work on. The perfect teacher is described very creatively, using abundant language by the kindergarten teachers. The description of their own development was more modest. The description of a perfect teacher overlapped with their own values and attitude.

The author of this thesis thinks that knowledge about self-reflection should be more efficiently taught in the learning process and practice for becoming a teacher by using more self-reflection exercises. By doing that, reflecting on different situations becomes more of a habit to support a teachers development. There should also be a wider research done in the field of self-reflection to get a better overview of the use of it amongst kindergarten teachers.

Keywords: complicated work-related cases, kindergarten teachers, learning from complicated situations, professionalism amongst kindergarten teachers.

Tänusõnad

Soovin tänada magistritöö juhendajat, uurimuses osalenud lasteaiaõpetajaid ning oma perekonda.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Ene Pulk

21.mail, 2018 aastal.

Kasutatud allikad:

Allas, R. (2014). *Õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemise toetamine suunatud refleksiooni kaudu kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste näitel.*

Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41776/allas_raili.pdf

Ander, M. (2014). *Lastevanemate kirjeldused lasteaiaõpetajate ja lastevanemate vahelisest usaldussuhtest ja selle kujunemisest.* Publitseerimata bakalaaurusetöö. Tartu Ülikool.

Külastatud aadressil

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41688/Ander_Marina.pdf?sequence=1

Aruväli, S. (2014). *Keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanute koolitajate arusaamades ja keerulistest koolitussituatsioonidest õppimine.* Publitseerimata magistritöö. Tartu. Tartu

Ülikool. Külastatud aadressil

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41780/aruvali_sigrid.pdf?sequence=1

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631–643. Külastatud aadressil

<http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2010.516975>

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.

Bolton, S. (2016). Critical incident analysis – a reflection. *Veterinary Nursing Journal*, 31:12, 374-377.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: a study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-54.

Eesti alushariduse raamõppekava (1999). *Riigi teataja RT I 1999. 80.737.* Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/12745713>

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Haridus- ja Teadusministeerium. Tallinn.

Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>

Eesti õpetajaeetika koodeks (2005). Eesti Õpetajate Liit. Külastatud

<https://www.eetika.ee/et/haridus/kutse/koodeksid>

Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013. Külastatud aadressil

http://eduko.archimedes.ee/files/Eduko_strateegia_EST_14_08_2.pdf

Eisenschmidt, E. (2007). Õpetaja kutse: professionaalne areng ja eneseanalüüs, Tallinn: Vali Press.

Eisenschmidt, E., Kasesalu, A., & Tereping, M. (2009). Õpetajakoolituse üliõpilaste refleksioonioskuse arendamine ja toetamine, tugimaterjal. TLÜ Haapsalu Kolledž. Külastatud aadressil

<https://www.tlu.ee/UserFiles/Haapsalu%20Kolled%C5%BE/Pedagoogiline%20praktika/%C3%95petajakoolituse-%C3%BCli%C3%B5pilaste-refleksioonioskuse-arendamine-ja-toetamine.pdf>

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods.* Birmingham: SCED.

Goldman, J. D. G., Grimbeek, P. (2015). Pre-service primary school teachers' self-reflective competencies in their own teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 2015 30:189–207

Haridussõnastik (EKI). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/haridus/>

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33–49.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta.* Tallinn: Medicina.

Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 4(2), 2016. Külastatud aadressil <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2016.4.2.04/8197>.

Isic-Ercan, Z., & Perkins, K. (2017). Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts. *Early Childhood Teacher Education*. 342- 354.

Kallas, K, Tatar, T. Plaan, K. Käger, M. Kivistik, K. Salupere, R. (2015). Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused. Lõpparuanne. Balti Uuringute Instituut Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/%20Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf%20?sequence=1&isAllowed=y.

Karm, M. (2007). Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused . Tallinna Ülikooli Kirjastus, Tallinn.

Kinos, J. Pukk, M. (2010). Lapsest lähtuv kasvatus. Tea ja toimetaja. Tea Kirjastus. Tallinn.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi teataja*, 2008, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

Korthagen, F., & Vasalos, A.(2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.

Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (2017).Kutsekoda. Külastatud aadressil <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10640560/pdf/opetaja-tase-6.2.et.pdf>

Kutsestandard. Õpetaja, tase 7 (2017). Kutsekoda. Külastatud aadressil <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publications.

Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk

- Lee, Hea-Jin 2005. Understanding and assessing pre-service teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699–715.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A. J., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203-217.
- Lepp, L. (2009). *Refleksiooni olemus ja õpetajate teadlikkus refleksiooniprotsessist*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lokko, M. (2013). *Refleksioon algajate õpetajate õpetamislugudes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Marcos, J., Miguel, E., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: what is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), 191–204.
- McAlpine, L., Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363– 385.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2002). Reflection: Improving teaching and students learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 59–77). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McArdle, F., Ryan, S. (2017) Reflection: reinvigorating a key professional practice in teacher education, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38:4, 275-278
- Mitchell, G. J. (2001). A qualitative study exploring how qualified mental health nurses deal with incidents that conflict with their accountability. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8, 241–248.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moon, J. A. (2000). *Reflection in learning & professional development. Theory & Practice*. Kogan Page.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in Learning and Professional Development*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Muri, L. (2014). *Õpetajate hinnangud välise keskkonna mõju kohta nende refleksiooniprotsessile*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Männamaa, M., Marats, I (2009). Lapse üldoskuste areng. Ene Kulderknup (Toim.). Üldoskuste areng koolieelses eas (5–43). Tartu: Studium OÜ.

Ottesen, Eli (2007). Reflection in teacher education., *Reflective Practice*, 8:1, Norway, Oslo.

Pahk, K. (2017). *Lasteaiaõpetajate arvamused sotsiaalsete oskuste arendamisviiside kohta lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Poom-Valickis, K. (2007). Kuidas kavandada kutsealast arengut. E. Eisenschmidt. (Koost.), *Õpetaja kutse professionaalne areng ja eneseanalüüs* (lk 21–27). Tallinn: Vali Press.

Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. 2(1), 241-271

Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education* 26(1), 37–57.

Sarv, A. (2013). *Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalne identiteet*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Shapira-Lischchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656. Külastatud aadressil http://education.biu.ac.il/files/education/shared/TAT_16_DEC_2010.pdf

Shapiro, J. (2006). Writing and Its Uses in Medical Education. *Journal of Medical Humanities*. Springer Science. J Med Humanit 27, 231–244

Shapiro, J., Kasman, D., & Shafer, A. (2006). Words and Wards: A Model of Reflective. *PubMet*.

Swan, S. E., Bailey, A. J. (2004). Thinking with feeling: emotions and reflection. In *Organizing Reflection* (pp.105-125). Aldershot: Ashgate Publishing.

Tiko, A. (2010). Vanemate ootused õpetajale. *Haridus 4- 2010*. Külastatud aadressil http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/4_2010/lugu4.pdf

Timoštšuk, I. Ugaste, A. Mets- Alunurm, K., (2018). Õpetajate õppimiskogemused neoliberaalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 77–101

Tuuling, L. (2015, 8. mai). Lasteaiaõpetaja roll lapse arengus. *Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2015/05/lasteaiaopetaja-roll-lapse-arengus/>

Õpetajate koolituse raamnõuded (2015). *Riigi Teataja I* 18.08.2015, 10. Külastatud <https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015?leiaKehtiv>

Lisa 1 Poolstruktureeritud intervjuu kava

Avaküsimused

Märgistus:

Kui kaua oled töötanud lasteaiaõpetajana?

Kui vana sa oled?

Mida sa tahad enne intervjuud minult uurimise kohta küsida?

Teemasse sissejuhatus

Jutusta palun sissejuhatuseks oma keeruline situatsioon uuesti.

- Mis juhtus?
- Kes olid situatsiooniga seotud?

Põhiküsimused

Situatsiooni olemus:

- Mida sa selles olukorras tegid?
- Mida teised tegid?
- Mis sinu arvates viis selle juhtumi tekkimiseni?
- Kas sa oskaksid praegu selgitada, miks sa nii käitusid?
- Millised olid tagajärjed?

Situatsiooniga toimetulek ja lahendus:

- Mis tegi selle situatsiooni sinu jaoks keeruliseks?
- Mida sa mõtlesid ja tundsid?
- Mida püüdsid saavutada?
- Mida sa oleksid selles situatsioonis teisiti teha võinud?
- Milliseid teadmisi ja oskusi kasutasid olukorra lahendamisel?
- Millistest teadmistest või oskustest puudu jäi?

Situatsiooni tähendus:

- Miks see juhtum on sinu jaoks oluline? Miks sa valisid just selle loo?

Õppimine situatsioonist:

- Mida sa sellest juhtumist õppisid?

Mina õpetajana:

- Kellega sa tavaliselt õpetamisest räägid?
- Milline on sinu õpetaja ideaal?
- Missugune õpetaja sa hetkel oled?
- Missuguseks õpetajaks sa tahad saada?
- Miks sa oled õpetaja? Mida tahan õpetajana saavutada?

Kokkuvõtvad küsimused

- Kas soovid midagi veel lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ene Pulk (sünnikuupäev: 09.04.1972)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Keeruliste tööalaste juhtumite üle reflekteerimine lasteaiaõpetajate näidetel“, mille juhendaja on kõrgkooli pedagoogika dotsent Mari, Karm,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21. mail, 2018.a.